Forschung & Praxis



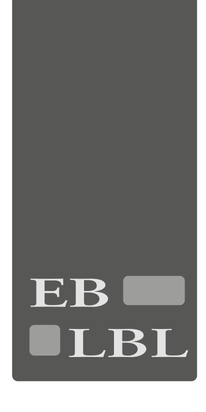
Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen

Martin Schmid (Hg.)

Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge







Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge



Bisher sind in der Reihe **„Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen"** erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 7
Sylvia Kade
Altern und Bildung
Eine Einführung
2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a
ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9
Wiltrud Gieseke
Lebenslanges Lernen und Emotionen
Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive
3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b
ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 15
Sebastian Lerch
Lebenskunst lernen?
Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630
ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18
Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)
Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung
Die Online-Vortragsreihe des Weiterbildung Hessen e.V.
Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200
ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 17
Horst Siebert
unter Mitarbeit von Matthias Rohs
Lernen und Bildung Erwachsener
3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b
ISBN 978-3-7639-5713-2

Forschung und Praxis:

Band 43
Bastian Steinmüller
Bildungsregionen in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Modell und empirische Analyse
Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004836
ISBN 978-3-7639-5881-8

Band 44
Jan Schiller
Bildung für eine ungewisse Zukunft
Temporale Agenden im Kontext der Hochschulweiterbildung
Bielefeld 2021, Best.-Nr. I70469
ISBN 978-3-7639-7142-8

Band 45
Therese Rosemann
Informelle und non-formale Lernaktivitäten im Arbeitsalltag
Analyse betrieblicher Lernkontexte von Beschäftigten in Pflegeberufen
Bielefeld 2022, Best.-Nr. I71411
ISBN 978-3-7639-7141-1

Band 46
Jan Hellriegel
Bildungsauftrag Medienkompetenz
Programmplanung an Volkshochschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit
Bielefeld 2022, Best.-Nr. I71763
ISBN 978-3-7639-7176-3

Band 47
Melanie Benz-Gydat, Thea Klüver, Antje Pabst, Christine Zeuner
Ohne Rechnen kommt man im Leben nicht weiter
Numeralität als soziale Praxis aus der biographischen Perspektive älterer Menschen
Bielefeld 2022, Best.-Nr. I70315
ISBN 978-3-7639-7031-5

Martin Schmid (Hg.)

Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge



Diese Publikation wurde im Rahmen des Fördervorhabens **16TOA043** mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Open Access bereitgestellt.

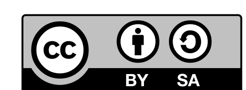
Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

ISBN 978-3-7639-71640 (Print)
DOI: 10.3278/9783763971657

Printed in Germany



Inhalt

Vorwort 9

I Einführung 11

Martin Schmid
I.1 Validierung von informell erworbenen Kompetenzen – eine einführende Systematisierung 13

Silvia Annen
I.2 Anerkennung im Spannungsverhältnis theoretischer Fundierung, praktischer Implementierung und bildungspolitischer Konzeptionierung 33

Sandra Bohlinger, Andreas Dürrschmidt, Christian Müller
I.3 Validierung von Lernergebnissen: Entstehung und Entwicklung in Europa und darüber hinaus 53

Markus Maurer
I.4 Forschung zur Validierung im Bildungswesen: Aktueller Stand und Perspektiven 71

II Disziplinäre Zugänge 87

Karin Gugitscher
II.1 Anerkennung und Validierung von Lernleistungen aus der Perspektive sozialphilosophischer Anerkennungsansätze 89

Tobias Fritschi
II.2 Validierung von Bildungsleistungen: eine lohnende Investition? 111

Martin Schmid
II.3 Rettungsanker Validierung? Validierungsverfahren zwischen Inklusion und Exklusion 129

Katrin Kraus
II.4 Validieren als pädagogische Tätigkeit 149

III Theoretische Perspektiven . . . 165

Petra H. Steiner
III.1 Professionstheoretische Konzepte und Folgerungen für die Validierung von Kompetenzen und Lernergebnissen . . . 167

Lorenz Lassnigg
III.2 Theorie reflexiver Modernisierung als Anregung zur Kritik an Politiken zur Anerkennung und Validierung von Kompetenzen . . . 191

David Glauser
III.3 Ungleichheiten bei Validierungsverfahren aus Sicht der soziologischen Rational-Choice Theorie . . . 215

Stefan Vater
III.4 Validierung und Neoliberalismus – selbstverantwortete Beschäftigungsfähigkeit als Lernergebnis . . . 235

Ulla Klingovsky
III.5 Die Macht der Vermessung – Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis als politische Technologie . . . 249

Peter Dehnbostel
III.6 Betriebliche Validierung zwischen Bildung und Ökonomie . . . 267

IV Prozesse und Methoden . . . 285

Brigitte Bosche, Anne Strauch
IV.1 Qualitative Verfahren der Kompetenzanerkennung zu Validierungszwecken – theoretische Einordnung und Praxisbeispiele . . . 287

Christian Spoden
IV.2 Quantitative Verfahren der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen . . . 307

Barbara Sieber-Suter
IV.3 Persönliche und berufliche Kompetenzen erkennen, nachweisen und validieren. Perspektiven aus dem Kompetenzmanagement . . . 321

Philipp Assinger
IV.4 Qualität als Thema im Diskurs zur Validierung non-formaler und informeller Lernergebnisse . . . 343

V Ziele und Zielgruppen 359

Patrizia Salzmann, Christine Hämmerli, Deli Salini
V.1 Durch Validierung zum Berufsabschluss: Ein gleichwertiger, aber andersartiger Weg für Erwachsene in der Schweiz 361

Karl-Heinz Gerholz
V.2 Relevanz von Anerkennungsverfahren außerhalb des Bildungssystems am Beispiel der europäischen Freiwilligenarbeit 377

VI Handelnde 393

Uwe Elsholz, Hoai Nam Huynh
VI.1 Zur Relevanz unterschiedlicher Akteursgruppen in Validierungsverfahren 395

Anita Pachner
VI.2 Die Professionalisierung der Validierung – Genese eines Modells 415

Peter Dehnbostel
VI.3 Qualifikationsrahmen bedingen vollständige Validierungsverfahren 437

VII Zukunftsperspektiven 455

Peter Schlögl, Monika Kastner
VII.1 Validierung in der berufsorientierten Kompetenzentwicklung – berufs- und erwachsenenpädagogische Perspektiven 457

Katrin Gutschow
VII.2 Validierungsverfahren zwischen Arbeitsmarkt und Bildungssystem 479

Martin Schmid
VII.3 Validierung in Deutschland, Österreich und der Schweiz – eine Sammlung berufs- und abschlussbezogener Verfahren 493

Vorwort

Warum braucht es ein Buch über die Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen? Die Relevanz des Themas liegt auf der Hand: Neben individuellen wie gesellschaftlichen, ökonomischen oder sozialen Perspektiven gibt es viele gute Gründe, sich mit Fragen der Validierung von Kompetenzen zu beschäftigen. Zum Beispiel , wenn es um die grenzüberschreitende Mobilität in einem Staatenverbund mit unterschiedlichen Bildungssystemen und Abschlüssen geht, um die soziale Integration und Schaffung von Teilhabemöglichkeiten oder einfach um die Wertschätzung individuellen Wissens und Könnens. Diese Diskussionen betreffen dabei nicht nur bestimmte Gruppen, wie etwa Menschen im Ehrenamt oder Menschen mit geringen formalen Qualifikationen. Vielmehr ist es wichtig, sich immer wieder vor Augen zu führen, dass der überwiegende Teil des Lernens außerhalb didaktisierter Lehr-/Lernarrangements stattfindet und damit bisher kaum Anerkennung erfährt.

Vielleicht sind Sie auch schon mit Prozessen der Validierung von Kompetenzen in Kontakt gekommen, auch wenn es Ihnen nicht immer bewusst oder es offensichtlich war. Möglicherweise hatten Sie Teilnehmende in Ihren Kursen oder Seminaren, die nicht über die notwendigen formalen Zugangsvoraussetzungen verfügten und daher einen Anerkennungsprozess durchlaufen mussten. Oder Sie hatten in Ihrem Alltag mit Menschen zu tun, deren Kompetenzen in Ihrem Land erst anerkannt werden mussten, bevor sie ihrer beruflichen Tätigkeit (wieder) nachgehen konnten. Interessant ist dabei, dass es in der Regel nicht auffällt, ob die Kompetenzaneignung in formalen oder informellen Kontexten erfolgt ist. Umso verwunderlicher ist es daher, dass zwar in vielen Ländern Verfahren zur Validierung informell erworbener Kompetenzen existieren, aber noch längst nicht von ihrer umfassenden Verbreitung oder Etablierung gesprochen werden kann – und das, obwohl der politische Wille vorhanden ist, wie zahlreiche Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates der Europäischen Union zur Entwicklung und Einführung von Verfahren zur Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen zeigen.

Auch die zukünftige Bedeutung des Themas – gerade für Europa – muss angesichts zu erwartender Migrationsbewegungen sowie eines sich ausweitenden Fachkräftebedarfs nicht weiter hervorgehoben werden. Zudem erfährt das informelle Lernen durch dynamisch steigende Kompetenzanforderungen eine Aufwertung, welche durch ein scheinbar unbegrenztes Lern- und Informationsangebot im Internet bedient wird. Informelles Lernen rückt damit von einer lange belächelten Restkategorie in den Mittelpunkt lebenslangen Lernens und wirft Fragen zur Sichtbarmachung und Validierung der so erworbenen Kompetenzen auf.

Diese Entwicklung wird und muss dabei aber auch kritisch begleitet und hinterfragt werden. Eine Betonung informellen Lernens und *learning outcomes* sowie deren Validierung birgt nicht nur die Chance, bestehende Barrieren des formalen Bildungssystems zu schleifen, sondern auch die Gefahr, Ungleichheiten zu verstärken: Denn

informelle Lernmöglichkeiten werden vor allem von jenen genutzt, welche bereits über hohe formale Qualifikationen verfügen. Gleichzeitig muss die Frage diskutiert werden, welche Auswirkungen eine Ausweitung der Anerkennung von Kompetenzen durch die Einführung von Validierungsverfahren auf das Bildungssystem hat und welche Folgen sich daraus ergeben könnten.

Diese kritischen Perspektiven stellen den Wert entsprechender Verfahren, die in den vergangenen Jahrzehnten entwickelt worden sind, aber nicht infrage. Sie erhalten aus den genannten Gründen mit diesem Buch eine zusammenführende Betrachtung. Der Sammelband führt in die Thematik ein und gibt einen Überblick über den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs für alle, die sich näher mit der Thematik beschäftigen wollen. Außerdem bieten die Beiträge auch neue Denkanstöße durch die Betrachtung aus verschiedenen disziplinären und theoretischen Perspektiven, ergänzt um eine explizit kritische Auseinandersetzung. Damit ist dieses Buch auch für diejenigen eine Bereicherung, die sich schon länger mit der Thematik beschäftigen. Die editorisch ausgewählten und zusammengefügten Beiträge bleiben nicht bei einer theoretischen Auseinandersetzung stehen, sondern vollziehen durch die Beschreibung einzelner Konzepte und Verfahren den Sprung von der Theorie in die Umsetzung und bieten damit eine thematische Breite und inhaltliche Qualität, die bislang so noch nicht gebündelt vorliegt. Dem Herausgeber wie den Autorinnen und Autoren kann damit nur gedankt und gratuliert werden. Der Inhalt spricht für sich.

Kaiserslautern, Januar 2023

Prof. Dr. Matthias Rohs

I Einführung

I.1 Validierung von informell erworbenen Kompetenzen – eine einführende Systematisierung

Martin Schmid

Abstract

Validierungsverfahren werden seit einigen Jahren breit diskutiert. Hintergründe sind unter anderem die (Wieder-)Entdeckung unterschiedlicher Lernformen und Lernorte und die Einsicht, dass Lernen in verschiedenen Tempi und voneinander abweichenden Zeitpunkten erfolgen kann. Lernen bleibt somit nicht ausschließlich an die obligatorische und postobligatorische Schul- und Ausbildung gebunden. Ob und wie dieses außerschulische Lernen in einen gesellschaftlichen Produktivzusammenhang überführt werden kann, ist indes nach wie vor unklar, auch wenn sich einige wissenschaftliche Disziplinen – allen voran die Erwachsenenbildung – wie auch Expertinnen und Experten aus der Praxis intensiv mit dieser Herausforderung auseinandersetzen. Der nachfolgende Beitrag versucht, anhand von unterschiedlichen Perspektiven die Vielfalt der Verfahren sowie deren Ziele und Zielgruppen zu beschreiben und gleichzeitig eine Annäherung an die Frage zu finden, weshalb die Validierung von informell und auch von non-formal erworbenen Kompetenzen zwar möglich und erwünscht, eine Implementierung und breite Akzeptanz auf verschiedenen Ebenen jedoch bislang weitestgehend ausgeblieben ist.

Schlagworte: Validierung, informelles Lernen, Sozialpolitik, Bildungspolitik, Erwachsenenbildung, Zivilgesellschaft, Aus- und Weiterbildung, Kompetenzmanagement, Qualifikationsrahmen

Validation procedures have been widely discussed for several years. The background to this is, among other things, the (re)discovery of different forms of learning and places of learning and the insight that learning can take place at different tempos and at different times and thus does not remain bound to compulsory and post-compulsory schooling and training. Whether and how this out-of-school learning can be transferred into a productive social context is still unclear, even though some academic disciplines - first and foremost adult education - as well as experts from the field have dealt intensively with this question. The following article attempts to describe the variety of procedures as well as their goals and target groups on the basis of different perspectives and, at the same time, to find an approach to the questions of why the validation of informally and also non-formally acquired competencies is possible and

desirable, but why implementation and broad acceptance at various levels have so far largely failed to materialize.

Keywords: validation, informal learning, social policy, education policy, adult education, civil society, education and training, competence management, qualification frameworks

Einleitung

In den vergangenen zwanzig Jahren fand die Validierungsthematik wiederkehrend Einzug in die bildungspolitischen Agenden in Europa, wenn es auch in einigen Ländern Vorläufer gab, die mitunter zeitlich weiter zurückreichen und als Wegbereiter für die Konzeption fortgesetzter Verfahren und für erste Diskussionen gesorgt haben. So waren beispielsweise in der Schweiz einerseits die Berufsverbände schon vor Jahrzehnten wichtige Treiber, indem sie für Berufe ohne geschützte Berufsbezeichnung die Qualitätssicherung und die Professionalisierung durch Anerkennungsverfahren sicherstellten. Andererseits sorgten ab den 1980er-Jahren zivilgesellschaftliche Organisationen dafür, dass im Zuge der Gleichstellung von Mann und Frau eine Debatte über den Wert unbezahlter Tätigkeit im Haushalt losgetreten wurde. Mithilfe von Bilanzierungsverfahren wurden den Frauen Entwicklungsperspektiven im Hinblick auf eine berufliche Wiedereingliederung aufgezeigt (Klingovsky & Schmid, 2018). Diese und weiterführende zivilgesellschaftliche Initiativen machten unter anderem den Weg frei für eine gesetzliche Grundlage, die die Validierung von informell erworbenen Kompetenzen ermöglicht, sodass mithilfe eines strukturierten Verfahrens ein eidgenössisch anerkannter Berufsabschluss erworben werden kann (BBG, 2002, Art. 33). Anders verhielt es sich in Frankreich – und in gewissem Sinne auch regionalspezifisch in der französischsprachigen Schweiz. Das französische Bildungssystem ist homogen und national stark reglementiert. Entsprechend sind auch die Anerkennungsverfahren staatlicher Reglementierung unterworfen und top-down orientiert (Gutschow, 2010). So haben sich ändernde Qualifikationsanforderungen und die hohe Arbeitslosigkeit dazu geführt, dass im Jahr 1985 die Bilanzierung von Kompetenzen gesetzlich ermöglicht wurde und der französische Staat in der Folge landesweit Kompetenzbilanzierungszentren (centres interinstitutionels de bilans de compétences) institutionalisierte. In den darauffolgenden Jahren wurde dieses Bilanzierungssystem ausgebaut und die Validierung von Kompetenzen wurde für alle beruflichen Abschlüsse unter der Bezeichnung „Validation des acquis de l'expérience (VAE)" möglich (Geldermann et al., 2009; Gutschow, 2003; Dunkel, 2014). In England schließlich, wo nur eine geringfügige Reglementierung in der Berufsausbildung gegeben ist und den Arbeitgebenden die Wahl lässt, in welcher Art und Weise sie sich an der Berufsbildung beteiligen wollen, wurde die National Vocational Qualification (NVQ) entwickelt. Dabei handelt es sich um ein nationales Bewertungs- und Zertifizierungssystem, das die Ergebnisse von Lernprozessen im Fokus hat und dem ein detailliertes Anforderungsprofil zugrunde liegt. Es umfasst sowohl die Erstausbildung als auch

die Erwachsenenbildung (Bjørnåvold, 1997, 2001). Dieses übermäßig bürokratisch angelegte Verfahren wurde durch einen Qualifikations- und Leistungspunkterahmen abgelöst (Qualifications and Credit Framework, QCG), in dessen Zusammenhang die Bezeichnung „Recognition of Prior Learning (RPL)" eingeführt wurde. Das System sieht vor, einzelne Lerneinheiten mit Leistungspunkten zu versehen, die in ihrer Summe zu Qualifikationen führen. Wie diese Punkte vergeben werden, ist im Wesentlichen den Berufsbildungseinrichtungen überlassen. Nebst dem QCG hat sich in England im Hochschulbereich die Accreditation of Prior Learning (APL) etabliert, die sowohl auf eine Zulassung aufgrund der Feststellung und Anrechnung von non-formal und informellem Lernen als auch auf die Verkürzung der Studienzeit abzielt (McCoshan, 2015).

Allein diese kurzen Beispiele zur Entstehung und Verbreitung von Validierungsverfahren in drei unterschiedlichen Ländern machen deutlich, wie heterogen die Thematik ist. Dabei sind es nicht einmal nur länderspezifische Disparitäten, die diese Heterogenität ausmachen. Hinzu kommen weitere Faktoren, welche eine Übersichtlichkeit erschweren: unterschiedliche Ziele und Zielgruppen, die mit den Verfahren erreicht werden wollen, regionalspezifische und bildungspolitische Besonderheiten, die Wertigkeit der gegebenenfalls ausgestellten Zertifikate, die verschiedenen gesetzlichen Grundlagen, ein differierendes Verständnis über informelle Lernprozesse, ungleiche Auffassungen über und Definitionen des Kompetenz- und des Validierungsbegriffes, die Zusammensetzung der Akteurinnen und Akteure für die Konzeption und Durchführung von Validierungsverfahren, die methodisch verschiedenartigen Kompetenzfeststellungs- und -bilanzierungsverfahren, der unterschiedliche Professionalisierungsgrad der Handelnden im Validierungsfeld etc. All diese Aspekte verunmöglichen einen einfachen Diskurs und ein gemeinsames Verständnis darüber, was unter Validierung zu verstehen ist – und dies trotz gesamteuropäischer Bemühungen, eine einheitliche Begrifflichkeit sowie Standards für Validierungsverfahren zu formulieren (EU, 2012; Cedefop, 2009, 2014). Hinzu kommt ein weiterer Aspekt, der eine Übersichtlichkeit erschwert: Aufgrund der zahlreich im Feld, in der Konzeption und in der wissenschaftlichen Forschung Beteiligten gerät zuweilen aus dem Blick, dass mit Validierungsverfahren unterschiedliche Interessen verbunden sind, die an die Rollen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure gekoppelt und von ihnen nicht wegzudenken sind. Sie nehmen jeweils ihre eigenen Perspektiven ein und begründen ihr Handeln vor dem Hintergrund des jeweiligen Verwertungszusammenhanges. Im Folgenden soll deshalb versucht werden, Validierungsverfahren und deren je eigene Sinnhaftigkeiten aus diesen unterschiedlichen Perspektiven zu erörtern und einzuordnen. Die Darstellung beginnt mit dem Blick der an Validierungsverfahren Teilnehmenden.

Teilnehmendenperspektive

Zweifelsohne stehen all jene Personen im Mittelpunkt von Validierungsverfahren, die solche durchlaufen, bereits durchlaufen haben oder durchlaufen wollen. Ihre Perspektive wird in der Forschung wenig berücksichtigt, und wenn, dann nur im Rahmen von Programmevaluationen, die zur Verbesserung und Optimierung der Validierungsinstrumente und -prozesse dienen (Wolf et al., 2009). Dabei scheint gerade das motivationale Handeln dieser Akteurinnen und Akteure von zentraler Bedeutung zu sein, da dieses über den Erfolg und den Misserfolg der einzelnen Verfahren mitentscheidet (Glauser, III.3). Ebenso ist es wichtig zu klären, weshalb und mit welchem Ziel die Akteurinnen und Akteure ein Validierungsverfahren durchlaufen. Eine Antwort darauf gibt der Validierungsbegriff in gewissem Sinne selbst: Die Herkunft des Wortes „Validierung" kann auf das französische „valider" bzw. das lateinische „valere" zurückgeführt werden, was so viel bedeutet wie „einen Wert geben", „den Wert von etwas feststellen", oder „etwas für gültig erklären" (Klingovsky & Schmid, 2018). Die Validierungswilligen setzen sich dementsprechend zum Ziel, Ausschnitten aus ihren Lern- und Bildungsleistungen einen Wert zu geben und diese in unterschiedlichen Zusammenhängen für ihre je eigenen Zwecke nutzbar zu machen. Diese „In-Wert-Setzung" kann Absichten in vier unterschiedliche Richtungen haben (Schmid & Kraus, 2018; auch Kraus, II.4):

1. *Arbeitsmarkt:* Besonders interessant kann die Validierung für Personen sein, die über keine anerkannte Ausbildung verfügen und über den Weg der Validierung ein Zertifikat erwerben können, das identisch oder zumindest gleichwertig wie ein auf dem herkömmlichen Weg erworbenes Zertifikat ist. Insbesondere in der Berufsbildung ist dies eine Möglichkeit, die zumindest in der Schweiz durch entsprechende Gesetzgebungen eröffnet wurde. Aber auch Validierungen, die nicht Teil des Bildungssystems sind, können den Wert der individuellen Arbeitskraft steigern. So ist es durch sektorale Kompetenzbilanzierungen ausgewählter Kompetenzen möglich, die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten oder auszubauen. Dadurch können horizontale oder auch vertikale Beschäftigungsoptionen realisiert werden. Solche Verfahren werden meist von privaten Anbietern vorgenommen und mit Zertifikaten von unterschiedlicher Reichweite versehen, deren Wert oft an der Zertifizierungsinstanz bemessen wird.
2. *Bildungssystem:* Auf verschiedenen Ebenen sind derzeit Bestrebungen im Gange, welche die Durchlässigkeit im Bildungssystem explizit fördern (bspw. AQ Austria, 2016; BBG, 2002; WeBiG, 2014; SBFI 2022). Die meisten dieser Bestrebungen beziehen sich auf die Hochschulen. Aus Sicht der Validierungswilligen eröffnen sich dadurch interessante Perspektiven, können doch durch diese bildungssystematischen Öffnungen unter Umständen informelle Lernprozesse in Wert gesetzt werden. In der Regel können Validierungen einen vereinfachten Zugang zu weiterführenden Schulen ermöglichen, die Dispensation von einzelnen Veranstaltungen erwirken oder direkt zu Abschlüssen oder Abschlussprüfungen führen (Hanak & Sturm, 2015a, 2015b).

3. *Standortbestimmung:* Ohne sich an den Anforderungen des Arbeitsmarktes oder den Möglichkeiten im Bildungssystem zu orientieren, können Validierungswillige auch für sich selbst – unter Umständen unter Mithilfe von Beratungs- oder Coachingfachpersonen – eine Validierung ihrer Kompetenzen vornehmen und diese für sich selbst in Wert setzen. Ziel ist einerseits, mit einer Standortbestimmung abzuschätzen, wie die vorhandenen Kompetenzen gewinnbringend auf dem Arbeitsmarkt eingesetzt werden können. Andererseits zeigt diese Form der Bilanzierung und Validierung Entwicklungsperspektiven auf, sodass gezielt Lernanlässe gesucht werden können, um mit Blick auf den Arbeitsmarkt Kompetenzlücken zu füllen. Solch formative Verfahren sind Bestandteil erwachsenenpädagogischer Handlungspraxen, die als Lernanlass gestaltet sind und nicht zwingend als Anpassungslernen verstanden werden müssen (Kraus, II.4; Pachner, VI.2).
4. *Positive Bezugnahme:* Als nicht oder nur teilweise intendierter Nebeneffekt beinhalten die bereits beschriebenen Verfahren eine Wertschätzung von bereits Geleistetem durch das soziale Umfeld. Damit ist nicht zwangsläufig eine Zertifizierung gemeint, vielmehr kann auch eine mündliche Rückmeldung durch Vorgesetzte oder Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen Anerkennung ausdrücken, die sich positiv auf das Selbstbild auswirkt (Honneth, 2003; Gugitscher, II.1). Daraus können Lernmotivationen und Weiterbildungsaktivitäten resultieren, die sich in Idealfall günstig auf die Beschäftigungsfähigkeit auswirken.

Die In-Wert-Setzung von nicht sichtbaren Kompetenzen scheint in der Tat eine Alternative zur formalen Bildung und deren Abschlüssen zu sein. Leider fehlen Zahlen zu vereinfachten Zugängen zu Bildungssystemen, Dispensationen von Bildungsveranstaltungen, zu Standortbestimmungen sowie zu positiven Bezugnahmen, die Lernaktivitäten ausgelöst haben. Bekannt sind in der Schweiz einzig die Zahlen, die zu anerkannten Berufsabschlüssen führen. Fritschi (II.2) hat berechnet, dass von allen Personen ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II ca. 9 Prozent das Potenzial aufweisen, ein Validierungsverfahren zu durchlaufen. Dies entspricht 52.000 Personen. Tatsächlich realisieren jährlich jedoch nur ca. 700 Personen eine berufliche Grundbildung über ein Validierungsverfahren. Die Gründe für diese marginale Teilnahme sind vielfältig: Die Verfahren sind komplex und dauern mehrere Monate bis Jahre, wobei der Ausgang ungewiss ist, d. h. im schlechtesten Fall gar kein Nutzen daraus resultiert. Zusätzlich müssen die Kandidatinnen und Kandidaten über ausgezeichnete Kenntnisse in einer Landessprache, über Computeranwendungsfertigkeiten, über Abstraktionsfähigkeiten, über hinreichend zeitliche und allenfalls finanzielle Ressourcen, über Reflexionsvermögen, über Schreibgewohnheit sowie über die Fähigkeit, sich in die Kompetenzlogik eindenken zu können, verfügen (Klingovsky & Schmid, 2018). Solange die Verfahren diesen Komplexitätsgrad aufweisen, wird es schwierig sein, mehr Validierungswillige zu finden. Gefragt wären alternative Verfahren, die mehr auf Mündlichkeit und praktische Tätigkeiten setzen, allenfalls Kreativelemente involvieren und vor allem einen individuellen Zuschnitt auf die Teilnehmenden beinhalten.

Ökonomische Perspektive

In Europa herrscht akuter Fachkräftemangel, wobei die jeweiligen Ausprägungen in den Mitgliedstaaten der EU sehr divergent ausfallen (Cedefop, 2016a). Je nach Quelle sind unterschiedliche Berufe betroffen, wobei anzumerken gilt, dass für die Messung des Fachkräftemangels verschiedene Methoden angewendet werden und auch der Begriff „Fachkräfte“ nicht einheitlich gebraucht wird. Ganz allgemein kann davon ausgegangen werden, dass unter Fachkräften Personen verstanden werden, die eine mindestens zweijährige Berufsausbildung absolviert haben. Komplexe Spezialistentätigkeiten werden dagegen von Personen ausgeübt, die eine Meister- oder Technikerausbildung, eine höhere Berufsbildung oder auch einen Fachschul- oder Hochschulabschluss aufweisen. Hochkomplexe Tätigkeiten sind Personen vorbehalten, die ein mindestens vierjähriges Hochschulstudium abgeschlossen haben (Paulus & Matthes, 2013). Besonders hoch ist die Engpassquote (Anteil offener Stellen in Engpassberufen an allen offenen Stellen in relevanten Berufen) bzw. sind die Anzeichen für Fachkräftemangel unter den Fachkräften sowie – noch höher – bei Personen, die komplexe Spezialistentätigkeiten verrichten (Malin et al., 2019) bzw. überdurchschnittliche Qualifikationsanforderungen erfüllen müssen (Seco, 2016). Darunter fallen – stark vereinfacht ausgedrückt – qualifizierte Berufe in der Gesundheit, IKT-Spezialistinnen und IKT-Spezialisten, Spezialistinnen und Spezialisten in den Bereichen Naturwissenschaften, Technologie, Ingenieurwesen, Mathematik sowie die Lehrberufe (Cedefop, 2016a). Die nationalen Wirtschaftssysteme brauchen dieses Personal; nur so können sie auf einem globalen Markt wettbewerbsfähig bleiben. Entsprechend werden allerorts Bemühungen sichtbar, wie diese Lücken zu füllen sind. Die Strategien reichen von der Rekrutierung von Spezialistinnen und Spezialisten aus dem Ausland (Kägi et al., 2009) bis hin zu Bestrebungen zur besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Wichtige Maßnahmen sind zudem die Nach- und Höherqualifizierungen entsprechend den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes (Bundesrat, 2018). Im Rahmen dieser Bildungsbestrebungen sind auch Validierungen angesiedelt. Diese setzen auf Berufserfahrung und können informelles Lernen sichtbar machen, bilanzieren und zertifizieren. Im besten Fall wird ein anerkanntes Bildungszertifikat ausgestellt, das mindestens einem Zertifikat gleichwertig ist, das über eine herkömmliche Berufsausbildung erworben wurde. Diese Möglichkeit besteht in der Schweiz; in Deutschland und Österreich sind Anzeichen dazu vorhanden. Nur handelt es sich dabei um Berufsabschlüsse für Fachkräfte, die lediglich eine mindestens zweijährige Berufslehre ausweisen. Diese Abschlüsse werden zwar je nach Branche und Beruf unterschiedlich stark nachgefragt, dringlicher für die Wirtschaft wären aber Abschlüsse auf Spezialistenniveau. Dafür gibt es jedoch keine Validierungsverfahren. Wie Schmid & Schmidlin (2018) aufzeigen, bestehen aber bei Personen, die ein Validierungsverfahren in der beruflichen Grundbildung durchlaufen haben, durchaus Chancen und Möglichkeiten, dass sich diese weiterbilden, sei es in Richtung höhere Berufsbildung oder auch im Feld der Weiterbildungen. Denn das Absolvieren eines Validierungsverfahrens verlangt nach einem hohen Maß an intrinsischer Motivation, die im Sinne einer positi-

ven Grundeinstellung gegenüber Bildungsprozessen auch nach dem Verfahren weiter anhalten und Karriereverläufe begünstigen kann. Für die Wirtschaft ist dies allerdings nahezu bedeutungslos, da es sich um Einzelfälle handelt und eigentlich große Kohorten gebraucht würden, um dem Fachkräftemangel angemessen entgegentreten zu können. Auch wenn sich alle Personen, die ein Validierungsverfahren in der beruflichen Grundbildung abgeschlossen haben, weiterbilden würden, hätte dies einen nur marginalen Effekt. Gefragt wären mit Blick auf die Validierung Strategien, die sich gezielt auf Spezialistenwissen und -können fokussieren, und zwar unabhängig davon, ob und welche Zertifikate im Vorfeld der Validierung bereits vorliegen.

Sozialpolitische Perspektive

Die Entwicklung und Entstehung von Validierungsverfahren wurde in den 1970er-Jahren vorangetrieben durch das Ende des Wirtschaftsbooms und die darauffolgende Rezession. Die Schweiz musste Strategien zur Wiedereingliederung von Stellenlosen in den Arbeitsmarkt entwickeln (Wettstein, 2003), wobei bildungspolitische Maßnahmen vor allem in der französischsprachigen Schweiz zu beobachten waren. Unter dem Einfluss von Konzepten aus Frankreich wurde 1993 in Genf das erste Centre de Bilan Genève (CEBIG) eröffnet, das die erleichterte berufliche Eingliederung durch die Bewertung der beruflichen und persönlichen Kompetenzen von Stellensuchenden vorsah. Ebenfalls in der französischsprachigen Schweiz wurde 1997 die Bestimmung „Règlement sur la reconnaissance et la validation des acquis“ erlassen, die die offizielle Bestätigung für Kompetenzen in einem Bereich ermöglichte, in dem es keine Diplome oder Zertifikate gibt. Außerdem konnte ein Teil von bereits vorhandenen Kompetenzen an die Lehrabschlussprüfung angerechnet werden (Winkler, 2003). Diese sozialpolitischen Aktivitäten auf kantonaler Ebene und dem daran anschließenden „loi sur la formation continue des adultes“ im Kanton Genf waren maßgeblich dafür verantwortlich, dass eine nationale Gesetzgebung in Kraft trat, die die Validierung in der beruflichen Grundbildung explizit enthält und ermöglicht (BBG, 2002). Ziel dieses Gesetzes ist die Qualifizierung sowie die Erhaltung und Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit von erfahrenen Berufspersonen. Dadurch sollen Drop-outs aus dem Arbeitsmarkt verhindert, und für Stellenlose soll die berufliche (Re-)Integration ermöglicht werden. Realpolitisch schwingen dabei nicht nur soziales Engagement und Empathie gegenüber den Betroffenen mit, sondern letztlich geht es darum, die Systeme der sozialen Sicherung zu schonen und vor allem finanziell zu entlasten. Investitionen in Validierungsverfahren, auch wenn sie in ihrer individuell zugeschnittenen Art teuer und aufwendig sind, sind immer noch günstiger als die jahrelange Finanzierung von erwerbslosen Personen.

Wie Bohlinger, Dürrschmitt und Müller (I.3) zeigen, waren auch in anderen Ländern unter anderem sozialpolitische Motive sowie der Gedanke an soziale Gerechtigkeit ausschlaggebend für die Initiierung von Validierungsverfahren. So entstanden nach dem zweiten Weltkrieg in Nordamerika Validierungsverfahren vor dem Hinter-

grund der Reintegration von Soldaten – oder in Schweden aufgrund besonders hoher Zahlen an aufgenommenen Geflüchteten. Auch einige Dokumente aus der EU weisen auf sozialpolitische Intentionen hin, wie beispielsweise ein Dokument aus dem Jahr 2012, das sozioökonomisch benachteiligte und niedrigqualifizierte Menschen durch Validierungsverfahren verstärkt für das lebenslange Lernen motivieren möchte (EU, 2012). Nach wie vor ist die Sozialpolitik eine wichtige Begründung für die Entwicklung und Implementierung von Validierungsverfahren. Dies zeigen konkrete Projekte in verschiedenen Ländern, die in aller Regel sozialpolitische Elemente enthalten und oft mit dem Ziel unterwegs sind, die berufliche (Re-)Integration durch die Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen sichtbar zu machen und in einer geeigneten Form zu zertifizieren. So haben beispielsweise die Projekte „valikom“[1] in Deutschland, „du kannst was“[2] und „Kompetenz mit System“[3] in Österreich eine Höherqualifizierung und eine Zertifizierung von Kompetenzen zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit zum Ziel und sind somit sozialpolitisch ausgerichtet. Tatsächlich haben aber in Europa Validierungsverfahren (noch) nicht die Akzeptanz und die Tragfähigkeit, um als eine sozialpolitische Maßnahme verstanden zu werden. Dazu müsste sich ein besseres Verständnis über den Zusammenhang zwischen Bildung und Sozialpolitik etablieren, und bei der Konzeption von Validierungsverfahren müssten die Systeme der sozialen Sicherung stärker miteinbezogen werden (Casano, 2016), sodass diese längerfristig entlastet werden können. Die eher bescheidenen Teilnahmezahlen an den Validierungsverfahren in der beruflichen Grundbildung in der Schweiz (Salzmann et al., V.1) weisen jedenfalls darauf hin, dass dies noch nicht gelungen ist und die Effekte aus sozialpolitischer Sicht, insbesondere auch mit Blick auf die Sozialhilfewerke und deren notorisch angespannte finanzielle Lage, als sehr gering einzustufen sind.

Zivilgesellschaftliche Perspektive

Oft werden Validierungsverfahren entweder als sozialpolitische Initiative oder als Anpassungsqualifizierung verstanden, die letztlich beide dasselbe Ziel haben, nämlich die Einbindung der Individuen in eine ökonomisierte Wirtschaft und Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund wird oft vergessen, dass es sowohl in der Vergangenheit wie auch in der Gegenwart durchaus Bestrebungen gab und gibt, die eher caritativ ausgerichtet sind, wenn auch nicht ganz abgestritten werden kann, dass ihr Fernziel letztlich eben doch auch in der Optimierung der Produktivität und der verbesserten ökonomischen Leistungsfähigkeit unseres Wirtschaftssystems liegt. Dies steht jedoch meist nicht im Vordergrund, vielmehr sind es soziales Engagement sowie der Wille zu sozialer Gerechtigkeit, die die Akteurinnen und Akteure solcher Verfahren antreibt.

1 https://www.validierungsverfahren.de/startseite (11.5.2022).
2 https://www.favooe.at/initiativen/du-kannst-was; https://sbg.arbeiterkammer.at/dukannstwas (11.5.2022).
3 https://www.ams.at/arbeitsuchende/karenz-und-wiedereinstieg/so-unterstuetzen-wir-ihren-wiedereinstieg/kms-kompetenz-mit-system (11.5.2022).

Diese Bemühungen wurden in der Schweiz seit den 1980er-Jahren sichtbar, als in der Diskussion über die Gleichstellung der Geschlechter die Anerkennung der Familienarbeit zum Thema wurde (Wettstein, 2003). In diesem Zusammenhang wurde die Gewerkschaft SAPF (Syndicat des personnes actives au foyer) gegründet, die sich für die ökonomischen, juristischen und sozialen Interessen von Personen einsetzte, die Familien- und Hausarbeit leisteten. Weitere Initiativen führten zur Entstehung von Institutionen, die für unterschiedliche Zielgruppen unter Anwendung verschiedenster Methoden Kompetenzbilanzierungsverfahren anbieten. So konzentriert sich beispielsweise die Bieler Fachstelle Effe[4] seit 1993 im Sinne der Gleichstellung von Mann und Frau insbesondere auf Wiedereinsteigerinnen und Migrantinnen (Klingovsky & Schmid, 2018). Auch heute noch entstehen immer wieder neue zivilgesellschaftliche Aktivitäten, die sich spezifischen Problemlagen annehmen. So wurden in den letzten Jahren vor allem in den Bereichen der Migration und der beruflichen Integration von Geringqualifizierten Verfahren geschaffen, die die Kompetenzen dieser Personen validieren, um ihnen einen besseren Zugang zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Beispiele dafür sind in Österreich die Programme KomIn (Kompetenzorientierte Intensivberatung für bei AMS vorgemerkte Personen mit Migrationshintergrund)[5], Komkom II in der Chance B[6], Anerkannt[7], Kompetenzcheck berufliche Integration[8] etc. Ähnliche Projekte mit ähnlich gelagerten Zielen sind in Deutschland zu finden unter den Bezeichnungen Kojack[9] (Fischer et al., 2019), Aufstieg durch Kompetenz[10], CAIDANCER_R – Kompetenzanalyse für Flüchtlinge[11], hamet-drei[12] etc. Nicht alle diese Verfahren sind ausschließlich zivilgesellschaftlichen Ursprungs. Viele der Anbieterinstitutionen arbeiten mit den Behörden zusammen und haben von diesen den Auftrag erhalten, Validierungsverfahren zu konzipieren und durchzuführen und werden auch von diesen finanziert. All diese Verfahren, die vor unterschiedlichen Hintergründen und in verschiedenen Kontexten entstanden sind, zeigen aber, dass sie aus der Perspektive der Zivilgesellschaft als ein Mittel verstanden werden, berufliche und soziale Integration zu fördern. Leider handelt es sich bei vielen dieser Aktivitäten um kleine Projekte, die im stetigen Überlebenskampfmodus operieren, eine geringe Reichweite haben, wenig akzeptiert sind und so unspektakulär verschwinden, wie sie aufgetaucht sind. Eine bessere Einbindung ins Bildungsgeschehen, staatliche Fördermaßnahmen sowie eine breite Akzeptanz dieser Projekte im Allgemeinen sowie der Validierung im Besonderen wären wichtige Beiträge für den Erfolg, die Zielerreichung sowie für deren Bestand.

4 https://effe.ch/de/ (5.2.2022).
5 https://migrare.at/ag/kompetenzen (4.4.2022).
6 https://www.chanceb-gruppe.at/de/Herzliches-Willkommen-in-der-Chance-B/Innovation/Abgeschlossene-Projekte/KomKom-II (4.4.2022).
7 https://www.anerkannt.at/ (4.4.2022).
8 https://www.abzaustria.at/angebote-projekte/abz-kompetenzcheck (4.4.2022).
9 https://www.kojack.de/it-medien.html (4.4.2022).
10 https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/aufstieg-durch-kompetenzen/projektbeschreibung (4.4.2022).
11 https://www.hr-diagnostics.de/de/loesungen/anwendungsfaelle/caidance-r (4.4.2022).
12 https://hamet.diakonie-stetten.de/hamet-drei.html (7.1.2023).

Bildungspolitische Perspektive

Validierungsverfahren sind im Kontext des lebenslangen Lernens zu verorten (Bohlinger, 2009; Bohlinger et al., I.3). Dieses fand seit den 1970er-Jahren Einzug in die bildungspolitische Debatte, als eine Reihe von supranationalen Organisationen – unter anderem der Europarat, die UNESCO und die OECD – wegeweisende Konzepte vorlegten, die die Etablierung des lebenslangen Lernens als gesellschaftliches Selbstverständnis begünstigen sollten. Diese Dokumente entstanden nach Kraus (2001) größtenteils vor dem Hintergrund eines ökonomischen, sozialen und kulturellen Wandels, der Handlungsdruck zur (Um-)Gestaltung des Bildungsbereichs erzeugte und neue Konzepte erforderlich machte. Diese Konzepte orientierten sich mehrheitlich an ökonomischen Erfordernissen und legten dem Einzelnen nahe, sich im Sinne von Anpassungsqualifizierungen stetig weiterzuentwickeln, um die individuelle Beschäftigungsfähigkeit in sich wandelnden wirtschaftlichen Kontexten sicherzustellen (Klingovsky, 2013). Einen gewichtigen Einfluss dürfte auch der Lissabonner Prozess gehabt haben, der die europäische Union zum wettbewerbsfähigsten Raum der Welt machen sollte und das lebenslange Lernen im Dienst der Arbeits- und Wirtschaftspolitik als Schlüssel für den wirtschaftlichen Erfolg sah (Dewe & Weber, 2009). In all diesen in der Vergangenheit entstandenen Konzepten ist nach Bohlinger (2009) eine Abwendung vom Bildungsbegriff hin zum Lern- bzw. Lernergebnisbegriff zu beobachten. Nebst dem Lernen in herkömmlichen Bildungsinstitutionen gewannen das informelle Lernen und damit die individuelle Kompetenzentwicklung sowie der individuelle Qualifikationserwerb zusehends an Bedeutung. Im Zuge dessen wurden politische Instrumente im Bildungsbereich konzipiert, die diese Tendenz beförderten und die gleichzeitig die Schaffung eines europäischen Raums für lebenslanges Lernen unterstützen sollten. Dazu zählen unter anderem die Leistungspunktesysteme ECTS und ECVET sowie der Europäische Qualifikationsrahmen (Dehnbostel, VI.3).

Das Memorandum für Lebenslanges Lernen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000) gilt als eigentlicher Ursprung für die Entwicklung von Validierungsverfahren in Europa. Dem Memorandum folgten zahlreiche weitere europäische Dokumente. Wegweisend waren die Empfehlungen des Rates der Europäischen Union (EU, 2002, 2004, 2006) sowie des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop, 2009). Diese Empfehlungen betonten die Wichtigkeit der Validierung und Anerkennung von non-formalen und informellen Lernprozessen. 2012 wurden erstmals verbindliche Aufforderungen formuliert, in denen die Mitgliedstaaten ersucht wurden, dazu bis 2018 geeignete Verfahren zu entwickeln (EU, 2012). Wie die verschiedenen Länderberichte zeigen, sind aber noch lange nicht alle Mitgliedstaaten so weit (Cedefop, 2016b, 2019). Villalba-Garcias (2017) Analyse des europäischen Verzeichnisses (Cedefop, 2016b) zeigt zwar kontinuierliche Fortschritte bei der Umsetzung der Empfehlungen auf, die Validierung von non-formalen und informellen Lernenprozessen ist aber noch in keiner Weise zu einem Merkmal in der europäischen Bildungslandschaft geworden.

Validierungsverfahren sind bildungspolitisch gewollt. Darüber besteht in Europa Einigkeit. Sie orientieren sich hauptsächlich an ökonomischen Erfordernissen und dienen wirtschaftlichen Zielen. Dies wird insbesondere im Diskurs rund um das lebenslange Lernen deutlich. Dennoch haben sich Validierungsverfahren noch nicht in der gewünschten Breite etablieren können. Die Gründe dafür sind vielfältig und länderspezifisch disparat.

Perspektive der Ausbildung

Die bildungspolitischen Akzente zur Förderung des lebenslangen Lernens und die Betonung der Gleichberechtigung des formalen, non-formalen und informellen Lernens haben zwangsläufig Konsequenzen für die Bildungssysteme wie auch für einzelne Bildungsinstitutionen. Gleichberechtigung bedeutet auch Gleichbehandlung und Gleichwertigkeit. Die Bildungspolitik muss Strategien entwickeln, wie die Bildungsinstitutionen auf operativer Ebene diese Gleichberechtigung umsetzen können. Sie tut dies mit der Forderung nach Durchlässigkeit, die mittlerweile in verschiedenen Ländern in unterschiedlicher Weise implementiert ist. Instrumente wie nationale Qualifikationsrahmen sowie der europäische Qualifikationsrahmen sollen diesen Prozess unterstützen (Cedefop, 2009). Auf Hochschulebene sollte die Bolognareform durch die Einführung des Leistungspunktesystems ECTS für Mobilität der Studierenden sorgen und weiterführend auch ausserhalb von Hochschulen im Rahmen des lebenslangen Lernens eingesetzt werden können (Müller, 2012). In Österreich ist es schon lange ein erklärtes Ziel, dass die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsbereichen gewährleistet und ausgebaut wird (Geldermann et al., 2009), und im Hochschulbereich sind Bestrebungen im Gange, Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren für non-formal und informell erworbene Kompetenzen als Instrument zur Förderung der Durchlässigkeit auf Hochschulebene zu etablieren. Dafür sollen in den kommenden Jahren Verfahren entwickelt und Zuständigkeiten geklärt werden. Wichtige Voraussetzung ist das Commitment der Hochschulleitungen sowie aller involvierten Hochschulebenen (AQ Austria, 2016). In der Schweiz ist die Förderung der Durchlässigkeit gesetzlich geregelt. Das Berufsbildungsgesetz (BBG, 2022, Art. 9) besagt, dass die außerhalb üblicher Bildungsgänge erworbenen beruflichen oder außerberuflichen Praxiserfahrungen und fachliche oder allgemeine Bildung angemessen angerechnet werden sollen. Dadurch soll die Höherqualifizierung vereinfacht und dem Fachkräftemangel entgegengewirkt werden. Auf der Tertiär-Stufe obliegt es den einzelnen Hochschulen, ob und wie sie die Durchlässigkeit unter Berücksichtigung des non-formalen und informellen Lernens in ihre Bildungsgänge integrieren wollen. Zwar anerkennen einzelne Bildungsinstitutionen informell erworbene Kompetenzen und rechnen sie an einige Studiengänge an, doch sind dies Einzelfälle, eine flächendeckende Akzeptanz ist in der Schweiz in dieser Hinsicht nicht gegeben.

Konkret bedeutet der Begriff der Durchlässigkeit für eine Bildungsinstitution, dass Kompetenzen, die in anderen Kontexten entwickelt wurden, anerkannt und angerechnet werden. Diese Anrechnung kann spezifiziert werden als Anrechnung zur

Zulassung zu einer Bildungsinstitution, zur Dispensation von Bildungseinheiten, zur Zulassung zum Qualifikationsverfahren sowie zur Dispensation von Teilen des Qualifikationsverfahrens (SBFI, 2018). Grundsätzlich sind dazu drei Anrechnungsverfahren möglich (Hanak & Sturm, 2015a; Loroff et al., 2011):

Pauschale Anrechnungsverfahren beziehen sich auf eine personenunabhängige Beurteilung formal erworbener Abschlüsse und Zertifikate sowie auf non-formal erbrachte Zertifikate. Grundsätzlich geht pauschalen Anrechnungsverfahren eine Äquivalenzbeurteilung voraus, die bestimmte Lernergebnisse wie beispielsweise formale Qualifikationen und (Weiterbildungs-)Zertifikate hinsichtlich der Gleichwertigkeit von Lerninhalten bestimmter Bildungsgänge prüft.

Individuelle Anrechnungsverfahren beurteilen die informell und non-formal erworbenen Kompetenzen für jeden Gesuchsteller und jede Gesuchstellerin gesondert. Der Aufwand für diese Verfahren ist aufgrund der Einzelprüfung hoch und für Bildungsinstitutionen immer auch eine Frage von Ressourcen.

Kombinierte Verfahren sind auf Personen ausgerichtet, die sowohl über eine formale Ausbildung (evtl. aus einem fachfremden Gebiet), über Weiterbildungen als auch über berufliche Erfahrungen verfügen. Wie bei den individuellen Verfahren ist auch hier der Aufwand hoch, da die Kompetenzen der Kandidatinnen und Kandidaten individuell geprüft werden müssen

Perspektive der Weiterbildung

Die gewünschte und angestrebte Durchlässigkeit im Bildungssystem betrifft selbstredend auch die Weiterbildung. Genauer: Das formale, das non-formale und das informelle Lernen sollen innerhalb des gesamten Bildungssystems als gleichwertige Lernformen anerkannt und in den jeweiligen Bildungsinstitutionen angerechnet werden. Grundlegend für diesen Gedanken ist die Kompetenz- oder Lernergebnisorientierung als gemeinsam verbindende Sprache, die sich konsequent an Outcomes orientiert und für die Inputs eine untergeordnete Rolle einnehmen. Mit Blick auf die Weiterbildung sind Zertifikate mit dem darauf aufgeführten Kompetenzerwerb ein Schritt in diese Richtung. Aber auch die sich bislang eher zögerlich entwickelnden nationalen Qualifikationsrahmen sowie der europäische Qualifikationsrahmen, die beide auch Einstufungen von Weiterbildungen zuließen, sind geeignete Möglichkeiten der Anrechnung von non-formal erworbenen Kompetenzen (Edelmann & Fuchs, 2018; Dehnbostel, VI.3). Unabhängig davon müssen sich Weiterbildungsinstitutionen aber auch damit auseinandersetzen, ob und wie sie diese unterschiedlichen Lernformen in ihren Programmen berücksichtigen möchten. Auch sie müssen vor dem Hintergrund von unterschiedlichem Vorwissen und unterschiedlichen Wissensbeständen ihrer (potenziellen) Teilnehmenden prüfen, ob a) die Zugangsberechtigung durch formale Bildungsabschlüsse, Weiterbildungszertifikate oder informelle Lernleistungen nachgewiesen ist, ob b) allenfalls zusätzliche, individuelle Bildungsleistungen zum Erfüllen der Zugangsberechtigung zu erbringen sind, ob c) einzelne Sequenzen insbesondere in größeren Weiterbildungsformaten erlassen werden können und ob d) ein

Weiterbildungszertifikat bzw. ein Kompetenznachweis auch ohne den Besuch der Weiterbildungsveranstaltung ausgestellt werden kann. Aus wirtschaftlichen Gründen kommen in der Regel nur die beiden erwähnten Anrechnungsmöglichkeiten a) und b) infrage, da es für eine Weiterbildungsinstitution nicht rentabel ist, Module zu erlassen oder gar ein Zertifikat auszustellen, ohne dass die vollen Kursgebühren bezahlt wurden. Einheitliche Verfahren der Kompetenzbilanzierung, gerade auch im Kontext von grossformatigen wissenschaftlichen Weiterbildungen, gibt es gemäß Theis und Bergstermann (2014) bislang nicht.

Die Anrechnung erfolgt üblicherweise mithilfe eines Sur-Dossier-Verfahrens, das, wie im voranstehenden Kapitel beschrieben, als ein kombiniertes Verfahren einzustufen ist. Ausgereiften Sur-Dossier-Verfahren ist eine Äquivalenzbeurteilung vorgelagert, die festlegt, welche Zertifikate pauschal angerechnet werden können. Oft greifen diese pauschalen Anrechnungsverfahren jedoch zu kurz, da Weiterbildungen meist von erfahrenen Berufspersonen besucht werden, die sich im Erwerbsprozess schon viele Kompetenzen angeeignet haben, die in großen Weiterbildungsformaten als Teilbereiche thematisiert werden. Deshalb müssten Weiterbildungsinstitutionen zusätzlich zu den formalen und non-formalen auch die informell erworbenen Kompetenzen in den Anrechnungsprozess miteinbeziehen. Dieses Verfahren muss zwangsläufig individuell erfolgen, indem die Kompetenzen der Weiterbildungsinteressierten bilanziert werden und dadurch eine Zugangsberechtigung – allenfalls mit Auflagen – erteilt oder eine Dispensation von einzelnen Veranstaltungen und Modulen ermöglicht wird. Der dafür notwendige Aufwand ist sehr hoch und entspricht auch nicht dem pädagogischen Auftrag, der laut Meisel und Sgodda (2018) im Ermöglichen vom Lernen, im Schaffen von Lernanlässen sowie in der Sicherstellung von Bildungsangeboten besteht. Ob eine Weiterbildungsinstitution unter diesen Vorzeichen Anerkennungsverfahren durchführen will, hängt unter anderem von den zeitlichen und finanziellen Ressourcen, von der erwartbaren Zahl der Anrechnungsgesuche, vom Inhalt der Weiterbildung sowie von der strategischen Ausrichtung der jeweiligen Weiterbildungsinstitution ab. Insgesamt kann aber festgehalten werden, dass sich Anrechnungsverfahren besonders bei großen, modular aufgebauten Weiterbildungen eignen würden. Durch die Öffnung der Weiterbildung für Personen ohne formale Zugangsberechtigung sowie durch Dispensationen von Modulen oder einzelnen Veranstaltungen könnte verhindert werden, dass sich Teilnehmende in Lehr-Lern-Sequenzen befinden, über deren vermittelte Wissensbestände und Kompetenzen sie bereits aus anderen Kontexten verfügen. Aus Sicht der Weiterbildungsanbieter ist die Sichtbarmachung und Anrechnung von Kompetenzen deshalb eine mögliche Variante, auf heterogene Teilnehmendengruppen zu reagieren und dadurch die Attraktivität des Angebotes zu steigern.

Unternehmerische Perspektive

Der Bilanzierung von Kompetenzen kommt in Betrieben große Bedeutung zu (Sieber-Suter, IV.3). Bohlinger et al. (2011) schätzen die Anzahl an Kompetenzbilanzierungs-

verfahren, die in Betrieben eingesetzt werden könnten, auf ca. 350 ein (Erpenbeck et al., 2017). Grundsätzlich lassen sich diese gemäß Gillen (2006) auf eine einfache Systematisierung reduzieren: Sie unterscheidet zwischen entwicklungsorientierten und anforderungsorientierten Verfahren (Dehnbostel, III.6). Die entwicklungsorientierten Verfahren gehen von einer Kompetenzbilanzierung im Sinne einer Standortbestimmung aus. Im Zentrum steht die Analyse der individuellen Kompetenzen, die in verschiedenen Lebens- und Arbeitskontexten entwickelt wurden. Diese Analyse schafft Klarheit darüber, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Individuen bereits verfügen und welche Defizite vorhanden sind. Darauf aufbauend werden Entwicklungsfelder skizziert. Für Gillen (2006) ist dieses Kompetenzerhebungs- und -entwicklungsverfahren nicht nur für Beschäftigte in Betrieben und Unternehmen hilfreich für ihre individuelle Entfaltung im beruflichen Kontext, sondern auch für Arbeitslose, denen mit einer solchen Bilanzierung Halt und Unterstützung in ihrer Lebens- und Berufswegplanung gegeben werden kann. Methodisch kommen bei diesen entwicklungsorientierten Verfahren vor allem Interviews und Selbsteinschätzungen zur Anwendung (Bosche & Strauch, IV.1).

Anforderungsorientierte Verfahren nehmen die Anforderungen am Arbeitsplatz zum Ausgangspunkt, in dem eine Dokumentation in Form eines Kompetenzmodells erarbeitet wird, das die Anforderungen beschreibt, welche von den Mitarbeitenden erfüllt werden müssen, um in ihren Tätigkeitsfeldern erfolgreich agieren zu können. Arbeitsprozesse und -abläufe sollen verbessert werden, indem anhand einer individuellen Kompetenzbilanzierung – meist durch möglichst objektive Verfahren wie Beobachtungen, Beurteilungen und Messungen (Spoden, IV.2) – ein Abgleich mit dem Anforderungsprofil vorgenommen und die berufliche Entwicklung im Sinne von Anpassungsqualifizierungen angestrebt wird. Zu Recht weist Gillen (2006) darauf hin, dass es sich bei diesem Verfahren strenggenommen nicht um eine Kompetenzbilanzierung handelt, da nicht die Kompetenzen des Subjekts erhoben werden, sondern seine Fähigkeiten im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen im Zentrum der Analyse stehen. Dementsprechend zielen diese anforderungsorientierten Verfahren auf das berufliche Entwicklungspotenzial der Teilnehmenden ab und haben die Stärkung der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen vor dem Hintergrund unternehmerischer Interessenslagen zum Ziel. Die Bezeichnung „Qualifikationsanalyse“ wäre deshalb angebrachter, wird doch mit diesem Verfahren die Analyse einer Position und nicht einer Disposition (Klieme et al., 2007) angestrebt, wie sie individuelle Kompetenzanalysen eigentlich vorsehen würden. Auch handelt es sich nicht um Validierungsverfahren im engeren Sinne, da damit keine Berechtigungen ausgesprochen werden, sondern allenfalls horizontale oder vertikale Funktionsverschiebungen möglich sind. Aus unternehmerischer Perspektive steht deshalb nicht die Validierung, sondern das Kompetenzmanagement im Zentrum des Interesses (North et al., 2018; Kauffeld, 2018).

Theoretische Perspektive

Validierungsverfahren sind in verschiedenen Ländern und Regionen unter unterschiedlichen Bedingungen und Konstellationen entstanden. Ihnen lagen oft praktische Gründe wie aktuelle Problemlagen oder bestimmte Anforderungen zugrunde, die ein Eingreifen notwendig erscheinen ließen; Validierungsverfahren zur Lösung dieser Schwierigkeiten und Erfordernisse wurden als naheliegend empfunden. Diese praktische Ausrichtung der Verfahren, die dem sozialen und ökonomischen Wandel immer nachgelagert entstanden, haben entsprechend kein theoretisches Fundament und sind auch nicht theoretisch begründet. Auch fand, wie Lassnig, III.2 aufzeigt, nie eine Auseinandersetzung darüber statt, in welchem theoretischen Kontext Validierungsverfahren verortet, wie sie ins Zeitgeschehen eingebettet sind und welche Auswirkungen diese Verfahren in Bezug auf die soziale, ökonomische und pädagogische Entwicklung haben. Entsprechend dieser Reflexionslosigkeit, wie sie vonseiten der Wissenschaft, der Bildungspolitik wie auch der Praxis betrieben wird, werden Validierungsverfahren unhinterfragt in den Kanon der aktuellen Bildungsstrategien integriert. Dabei würden Validierungsverfahren eine gute Gelegenheit bieten, Bildungssysteme als Spiegel und als integraler Bestandteil gesellschaftlicher Entwicklungen in den Blick zu nehmen und deren funktionale Bedeutung vor dem Hintergrund des sozialen Wandels hin zu einer stark ausdifferenzierten neoliberalen Gesellschaft kritisch zu hinterfragen (Vater, III.4). Dafür wäre ein theoretischer Ausgangspunkt gut geeignet, gäbe dieser doch eine gute Basis für die Analyse und die (theoretische) Weiterentwicklung. Momentan finden diese Analysen nur im Diskurs des lebenslangen Lernens sowie, je nach Ausrichtung der Verfahren, im Kompetenzdiskurs statt. Allerdings handelt es sich dabei weniger um sozialwissenschaftliche Theorien als vielmehr um Zeitdiagnosen und pädagogische Konzepte ohne Erklärungsgehalt. Darüber hinaus fehlt eine fachdisziplinäre Auseinandersetzung, denn obwohl Validierung zu einem Gegenstand der Erwachsenenbildung(sforschung) geworden ist, handelt es sich genau genommen um ein Querschnittsthema. Es ist deshalb angezeigt, Validierungsverfahren mithilfe alternativer Theorien und Perspektiven zu untersuchen, zu hinterfragen und zu debattieren. Dies ist bislang noch nicht geschehen, und es ist ein Verdienst dieses Bandes, dass ein solches Unterfangen an dieser Stelle geleistet wird. Alle in diesem Band verfassten theoretischen Zugänge spiegeln Validierung aus ihren jeweiligen Fachperspektiven wider, was neue Einblicke eröffnet und das Thema aus wissenschaftlicher Sicht auf ungewohnte Weise befruchtet und weiter vorantreibt. Es ist zu hoffen, dass sich theoretische, empirische und auch praktische Anschlüsse finden lassen werden, die Validierung in einem konstruktiven und reflexiven Sinn für die avisierten Zielgruppen nutzbar werden lässt.

Zu diesem Band

Mit dem vorliegenden Band soll einerseits der gegenwärtige Stand und die aktuelle Diskussion über Validierung zusammengefasst werden, andererseits ist es ein erklärtes Ziel, neue Perspektiven einfließen zu lassen und einen Blick in die Zukunft zu werfen. Im ersten Teil des Bandes geht es deshalb vorerst darum, das Thema auszurollen und aufzuzeigen, wie Validierungsverfahren zu dem geworden sind, was sie im Moment darstellen. Dazu zeigt der Artikel von Annen auf, mit welchen Begrifflichkeiten und den damit verbundenen Herausforderungen sich die Validierung konfrontiert sieht und wie die Verfahren systematisiert werden können. Bohlinger et al. weisen auf die unterschiedlichen Entwicklungen von Validierungsverfahren in ausgewählten Ländern hin und Maurer rezipiert den aktuellen Forschungsstand. Beiträge zur derzeitigen Diskussion über Validierungsverfahren sind auch den Kapiteln vier bis sechs zu entnehmen. So beschreiben im Kapitel vier (Prozesse und Methoden) Bosche und Strauch qualitative und Spoden quantitative Methoden zur Sichtbarmachung und Validierung von Kompetenzen. Im selben Kapitel widmet sich Sieber-Suter dem Kompetenzmanagement sowohl aus individueller als auch aus unternehmerischer Perspektive, und Assinger zeigt auf, wie die Qualität von Validierungsverfahren gesichert wird und in Zukunft noch besser gesichert werden kann. Im Kapitel fünf werden zwei verschiedene Varianten von Validierungsverfahren aufgezeigt: Salzmann et al. beschreiben am Beispiel der beruflichen Grundbildung in der Schweiz ein Verfahren, das Teil des Bildungssystems ist und zu einem anerkannten Abschluss führt, während Gerholz Verfahren umreißt, die unter dieser ordnungspolitischen Systematik liegen und zu Zertifikaten führen, die keine offizielle Berechtigung haben. Im sechsten Kapitel (Handelnde) schließlich beschreiben Elsholz und Huyhn, welche Akteurinnen und Akteure aktiv werden und involviert sein müssen, damit ein Validierungsverfahren konzipiert und gestartet werden kann, während Pachner den Blick auf die Validierungsexpertinnen und Validierungsexperten richtet und am Beispiel des PROVE-Projekts der Frage nachgeht, über welche Kompetenzen diese Personen zur Ausübung ihrer Tätigkeit verfügen müssen. Dehnbostel schließlich beschreibt im selben Kapitel, welche Rolle im Kontext von Validierungsverfahren den nationalen und dem europäischen Qualifikationsrahmen zukommt.

Neue Perspektiven werden einerseits im Kapitel zwei (Disziplinäre Zugänge) durch fachspezifische Zugänge ermöglicht. In diesem Band kommen die Philosophie (Gugitscher), die Wirtschaftswissenschaften (Fritschi), die Soziologie (Schmid) sowie die Pädagogik (Kraus) zu Wort. Andererseits widmet sich das dritte Kapitel der im voranstehenden Abschnitt beschriebenen Notwendigkeit der Theoretisierung der Validierung und eröffnet dadurch neue, bislang noch nicht thematisierte Gesichtspunkte. Insgesamt werden sechs verschiedene Folien aufgespannt und die Validierung unter dem Aspekt verschiedener Professionalisierungstheorien (Steiner), der reflexiven Modernisierung (Lassnig), des Rational-Choice-Ansatzes (Glauser) sowie von Machttheorien (Klingovsky) betrachtet. Im selben Abschnitt geht Dehnbostel auf das Spannungsfeld der betrieblichen Validierung zwischen Ökonomie und Bildung

ein. Kapitel sieben (Zukunftsperspektiven) schließlich wirft einen Blick voraus. Schlögl und Kastner beschreiben Validierungsverfahren und ihre Bedeutung für den (künftigen) Arbeitsmarkt, während Gutschow die Herausforderungen und Risiken für die Verfahren in einer globalisierten und vernetzten Welt auszuloten versucht. Der Band wird mit einer beispielhaften Validierungsverfahrenssammlung abgeschlossen, die aufzeigt, welche abschlussbezogenen Verfahren existieren und wie diese systematisiert werden können (Schmid).

An diesem Buchprojekt haben Autorinnen und Autoren aus Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz teilgenommen. Die Beiträge sind entsprechend ihren nationalen Hintergründen geprägt und beschreiben in aller Regel mehr oder weniger explizit die Situation im eigenen Land. Dadurch erhält der Sammelband eine internationale Ausrichtung, und es eröffnen sich den Lesenden interessante Perspektiven und Vergleiche. Den Autorinnen und Autoren sei dafür herzlich gedankt.

Literatur

AQ Austria – Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung (2016). *Anerkennung und Anrechnung von non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Empfehlungen zur Gestaltung von Ankerkennungs- und Anrechnungsverfahren*. Facultas.

BBG (2002). *Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz)* vom 13. Dezember 2002.

Bjørnåvold, J. (2001). *Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa*. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Bjørnåvold, J. (1997). *Ermittlung und Validierung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen: Erfahrungen, Innovationen, Probleme*. Cedefop.

Bohlinger, S. (2009). Bildungspolitische Implikationen informellen Lernens. *Bildungsforschung* 1, *6*(1), 159–186.

Bohlinger, S., Splittstößer, S. & Beinke, K. (2011). *Eignung von Kompetenzfeststellungsverfahren in der beruflichen Nachqualifizierung. Abschlussbericht*. Düsseldorf.ZWH Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e. V. (Hrsg.).

Bundesrat (2018). *Schlussbericht zur Fachkräfteinitiative*. Schweizerische Eidgenossenschaft.

Casano, L. (2016). The Future of European Labour Law and the Right to Employability: Which Role for the Validation of Non-Formal and Informal Learning? *European Labour Law Journal*, *7*(3), 498–519.

Cedefop (2009). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Office for Official Publications of the European Communities.

Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy. Second edition. A selection of 130 key terms*. Office for Official Publications of the European Communities.

Cedefop (2016a). *Fachkräftemangel und Überschuss. Kurzbericht*. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung.

Cedefop (2016b). *Monitoring the use of validation of non-formal and informal learning. Thematic report for the 2016 update of the European inventory on validation*. https://www.cedefop.europa.eu/files/4148_en.pdf

Cedefop (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018*. Update: Synthesisreport. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf

Dewe, B. & Weber, P. J. (2009). Der Einfluss inter- und transnationaler Organisationen auf das Bildungskonzept 'Lebenslanges Lernen'. In C. Hof, J. Ludwig & C. Zeuner (Hrsg.), *Strukturen Lebenslangen Lernens* (S. 16–26). Schneider Verlag Hohengehren.

Dunkel, T. (2014). Wie Validierung erfolgreich funktionieren kann. Alle tun es – nicht-formal und informell. *bildung für europa. Journal der Nationalen Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung, 21*, 10–11.

Edelmann, D. & Fuchs, S. (2018). Messung und Zertifizierung von Kompetenzen in der Weiterbildung aus (inter-)nationaler Perspektive. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 475–496). Springer

Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. von, Grote, S. & Sauter, W. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3. Aufl.). Schäffer-Poeschel.

EU, Rat der Europäischen Union (2002). *Entschließung des Rates vom 27. Juni 2002 zum lebensbegleitenden Lernen*. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften (C 163/1).

EU, Rat der Europäischen Union (2004). *Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nichtformalen und informellen Lernprozessen*. Brüssel (9175/04 EDUC 101 SOC 220).

EU, Rat der Europäischen Union. (2006). *Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über die Anerkennung des Wertes von nicht formalen und informellen Lernerfahrungen im europäischen Jugendbereich*. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften (C 168/1).

EU, Rat der Europäischen Union. (2012). *Empfehlung des Rates vom 20.12.2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens* (2012/C 398/1).

Fischer, A., Hecker, K. & Pfeiffer, I. (2019). Berufliche Kompetenzen von Geflüchteten erkennen? Exemplarische Befunde zur Kompetenzmessung im Bereich der Metallbearbeitung und Metallverarbeitung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 41*(2–3), 115–131.

Geldermann, B., Seidel, S. & Severing, E. (2009). *Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen*. W. Bertelsmann.

Gillen, J. (2006). *Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz*. W. Bertelsmann.

Gutschow, K. (2003). Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen in Frankreich. Die Rolle des bilan de compétences. In G. Straka (Hrsg.), *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen* (S. 127–140). Waxmann.

Gutschow, K. (2010). Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, H.118. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Hanak, H. & Sturm, N. (2015a). *Anerkennung und Anrechnung ausserhochschulisch erworbener Kompetenzen. Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung*. Springer VS.

Hanak, H. & Sturm, N. (2015b). *Ausserhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen. Praxisanalyse und Implementierungsempfehlung*. Springer VS.

Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Mit einem neuen Nachwort. Suhrkamp.

Kägi, W., Sheldon, G. & Braun, N. (2009). *Indikatorensystem Fachkräftemangel. Schlussbericht*. BSS Volkswirtschaftliche Beratung und Forschungsstelle für Arbeitsmarkt- und Industrieökonomik an der Universität Basel.

Kauffeld, S. (2018). *Kompetenzmanagement in Unternehmen: Kompetenzen beschreiben, messen, entwickeln und nutzen*. W. Kohlhammer.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 8, 11–29.

Klingovsky, U. (2013). Lebenslanges Lernen im Postfordismus. Zur Transformation von Begründungsfiguren des Lehrens und Lernens. *Magazin erwachsenenbildung*.at, 18.

Klingovsky, U. & Schmid, M. (2018). *Validieren und anerkennen. Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen – eine Auslegeordnung für die Schweiz*. hep.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2000). *Memorandum für Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen*. Brüssel, SEK (2000) 1832.

Kraus, K. (2001). *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. W. Bertelsmann.

Loroff, C., Stamm-Rieder, I. & Hartmann, E. (2011). Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen. In W. Freitag, K. Walburga, E. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Rieder, D. Völk & R. Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 77–120). Waxmann.

Malin, L., Jansen, A., Seyda, S. & Flake, R. (2019). *Fachkräfteengpässe in Unternehmen: Fachkräftesicherung in Deutschland – diese Potentiale gibt es noch*. KOFA-Studie 2/2019. Leibnitz Informationszentrum Wirtschaft.

McCoshan, A. (2015). Länderstudie Vereinigtes Königreich. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Kompetenzen anerkennen. Wie Deutschland von anderen Staaten lernen kann* (S. 451–518). Bertelsmann Stiftung.

Meisel, K. & Sgodda, R. (2018). Weiterbildungsmanagement. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1457–1472). Springer.

Müller, B. (2012). *Die Anfänge der Bologna-Reform in der Schweiz. Rekonstruktion, Kontextualisierung und Rezeption des hochschulpolitischen Prozesses aus akteurtheoretischer Perspektive*. hep.

North, K., Kai, R. & Sieber-Suter, B. (2018). *Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln*. Springer Gabler

Paulus, W. & Matthes, B. (2013). Klassifikation der Berufe. Struktur, Codierung und Umsteigeschlüssel. *FDZ-Methodenreport* 08/13. Forschungsdatenzentrum der Bundesagentur für Arbeit im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2018). Anrechnung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung. https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2018/12/leitfaden-anrechnung.pdf.download.pdf/leitfaden_anrechnung_bildungsleistungen.pdf
SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2022). Leitbild Berufsbildung 2030. https://berufsbildung2030.ch/images/pdf_de_en/vision2030_d.pdf
Schmid, M. & Kraus, K. (2018). Anerkennung, Validierung, Anrechnung. In T. Zimmermann, G. Thomann & D. Da Rin (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Über Kurse und Lehrgänge hinaus* (S. 88–102). hep.
Schmid, M. & Schmidlin, S. (2018). Berufsabschluss für Erwachsene – der erste Schritt in eine berufliche Karriere. *folio* 1/2018, Berufsbildung Schweiz, 20–23.
Seco, Staatssekretariat für Wirtschaft (2016). *Fachkräftemangel in der Schweiz. Indikatorensystem zur Beurteilung der Fachkräftenachfrage.* Seco, Direktion für Arbeit.
Theis, F. & Bergstermann, A. (2014). Kompetenzerfassung in der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung. In *Organisationberatung, Supervision, Coaching,* Bd. 21, Ausgabe 4, S. 419–430. Springer.
Villalba-Garcia, E. (2017). Validierung nicht formalen und informellen Lernens in Europa. Ergebnisse aus dem Europäischen Verzeichnis 2016. *Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung, 46*(20155), S. 6–10.
WeBiG. (2014). *Bundesgesetz über die Weiterbildung (Weiterbildungsgesetz*) vom 20. Juni 2014.
Wettstein, E. (2003). Anerkennung fremder Lernleistungen in der Schweiz. In G. A. Straka (Hrsg.), *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen* (S. 153–168) Waxmann.
Winkler, R. (2003). *Anerkennung und Validierung von Kompetenzen. Machbarkeits und Konzeptstudie zur Anerkennung und Validierung nicht formell erworbener Kompetenzen im Kanton Zürich.* Verlag impulse.
Wolf, J. P., Wilhelm, C. & Zuberbühler, J. (2009*). Die Validierung von Bildungsleistungen. Auf dem Weg in die Praxis.* Übergeordnete Evaluation 2007–2009. Schlussbericht. Biel: KEK-CDC Consultans. Unveröffentlichtes Manuskript.

Autor

Dr. Martin Schmid ist Dozent und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Er lehrt im Master of Educational Sciences an der Universität Basel. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Validierung sowie Kompetenzanalysen und -entwicklung.
Kontakt: martin.schmid@fhnw.ch

I.2 Anerkennung im Spannungsverhältnis theoretischer Fundierung, praktischer Implementierung und bildungspolitischer Konzeptionierung

Silvia Annen

Abstract

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über den aktuellen Diskurs zum Thema Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen aus theoretischer, praktischer sowie bildungspolitischer Perspektive. Zunächst werden alternative theoretischen Zugänge zum Thema Anerkennung und deren analytischer Nutzen kritisch diskutiert. Hierbei wird insbesondere der Zusammenhang zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem im Kontext der Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen fokussiert. Hiernach erfolgt eine begriffliche Konkretisierung des Anerkennungsbegriffs sowie eine typologische Systematisierung von Anerkennungsverfahren. Diese Typologie wird im Weiteren als Referenzpunkt für die Bewertung der Implementierung von Anerkennungsverfahren in der Praxis sowie für die derzeitige bildungspolitische Verankerung solcher Verfahren genutzt. Schließlich wird unter Einbeziehung aktueller gesellschaftlicher und ökonomischer Veränderungen sowie unter Rückgriff auf die theoretischen Überlegungen ein Ausblick im Hinblick auf künftige Forschungsbedarfe gegeben.

Schlagworte: Anerkennungstheorie, Anerkennungstypologie, Credentialism, Humankapitaltheorie, Signalling und Screening

This article provides an overview of the current discourse on the recognition of qualifications and competences from theoretical, practical and educational policy perspectives. First, alternative theoretical approaches to the topic of recognition and their analytical usefulness are critically discussed. In particular, the connection between the education and employment system in the context of the recognition of qualifications and competences is focused on. This is followed by a conceptual concretisation of the concept of recognition and a typological systematisation of recognition procedures. This typology is then used as a reference point for evaluating the implementation of recognition procedures in practice as well as for the current anchoring of such procedures in education policy. Finally, taking into account current societal and economic changes and drawing on the theoretical considerations, an outlook is given with regard to future research needs.

Keywords: recognition theory, recognition typology, credentialism, human capital theory, signalling and screening

1 Theoretische Fundierung von Anerkennungsverfahren[1]

Aus einer wissenschaftlichen Perspektive eignen sich die Humankapitaltheorie und die Theorie des Credentialism gut, um Fragen der Anerkennung bei Übergängen innerhalb des Bildungssystems oder vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt zu erklären. Gleichwohl gibt es wenige empirische Zugänge, die eine Überprüfung der Annahmen beider Theorien ermöglichen (Walters, 2004, S. 99). Im Weiteren werden beide Ansätze gegenübergestellt, da sie für die Analyse von Fragestellungen verbunden mit der Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen hilfreiche theoretische Bezugspunkte liefern. Zudem werden weitere theoretische Ansätze kurz skizziert, welche ebenfalls einen nützlichen theoretischen Bezugspunkt für Untersuchungen im Kontext der Anerkennung bieten.

1.1 Humankapitaltheorie versus Credentialism

Ausgehend von Adam Smiths (1776) Überlegungen wurde die Humankapitaltheorie von Schultz (1961), Becker (1964) und Mincer (1974) geprägt. Diese Theorie unterscheidet verschiedene Aspekte von Humankapital, wie etwa Bildung und sozialen Status, und geht dabei von einem direkten Zusammenhang zwischen Bildung, Produktivität und Einkommen aus (Pfeffer & Skrivanek, 2018). Das zentrale Postulat der Humankapitaltheorie (Becker, 1964; Schultz, 1961) ist, dass eine Zunahme des Angebotes an Bildungsprogrammen die Reaktion auf eine gesteigerte Nachfrage nach qualifizierter Arbeit ist. Daher werden Individuen höhere Bildungsabschlüsse anstreben, bis die Opportunitätskosten zu deren Erlangung den damit verbundenen Nutzen übersteigen (Schultz, 1961). Bildung ist die in der Literatur am breitesten diskutierte Form von Humankapital. Andere Formen von Humankapital umfassen beispielsweise Allgemeinbildung, berufliche Ausbildung, Migration, Gesundheit und ökonomische Informiertheit. Es wird angenommen, dass Bildung den Individuen Fähigkeiten vermittelt, welche sie im Rahmen ihrer Berufstätigkeit nutzen und die sie zu einem produktiven und funktionierenden Mitglied der Gesellschaft machen. Dementsprechend verbleiben Individuen mit einem geringeren Bildungsniveau auch tendenziell auf einem geringeren Niveau der Beschäftigung (Walters, 2004, S. 100). Die Humankapitaltheorie wurde oftmals hinsichtlich ihres Arguments infrage gestellt, dass Bildung Fähigkeiten entwickelt und damit die Produktivität von Individuen verbessert (Livingstone, 1998; Wolf, 2002). Livingstone ist der Auffassung, dass die meisten Vertreter der Humankapitaltheorie und der postindustriellen, wissensbasierten Ökonomie das Ausmaß der Verbesserung von Fähigkeiten (skill upgrading) durch Bildung überbewertet haben (Livingstone, 1998, S. 147 f.). Die Kritik an der Humankapitaltheorie fußt auf mehreren Aspekten (Walters, 2004, S. 101 f.).

Der zentrale theoretische Ansatz, welcher die Humankapitaltheorie infrage stellt, ist der des Credentialism (ebd., S. 102). Die Spannweite des Credentialism reicht von

1 In diesem Beitrag wird der Begriff der Anerkennung als Prozess sowie als Ergebnis bzw. Zustand verstanden. Als Prozess umfasst er die einzelnen Schritte eines Anerkennungsverfahrens von der Identifizierung über die Bewertung/Beurteilung, die Validierung und die Zertifizierung bis hin zur formalen Anerkennung (vgl. hierzu Abschnitt 2.1).

der Annahme, dass Berechtigungsnachweise keinen Informationswert enthalten, bis hin zu der Annahme, dass das für eine bestimmte Stelle benötigte Bildungsniveau im Laufe der Zeit zugenommen hat. Damit stellt sie einen deutlichen Bruch zur Humankapitaltheorie dar (Bills, 2003, S. 455). Die Credentialing-Theorie ist auf den Wettbewerb zwischen Statusgruppen und auf die Art, wie formale Qualifikationen bildungsbasierte Statusgruppen formen, fokussiert. Dadurch, dass formale Qualifikationen als Zugangskriterien für Positionen in bestimmten Berufsfeldern festgelegt werden, reduziert dies die Gruppe der Personen, die Zugang zu diesen Positionen haben. Dementsprechend ist auch ein Anerkennungsverfahren oder ein Rekrutierungsprozess nach dieser Theorie an formalen Qualifikationen und nicht an spezifischen beruflichen Fähigkeiten und Kompetenzen orientiert – ähnlich wie bei der Humankapitaltheorie zur Verringerung der Unsicherheit der anerkennenden Stelle bzw. der Arbeitgeberseite auf dem Arbeitsmarkt (Brown, 2001, S. 20 f.).

Der Credentialism wurde vor allem von Collins (1979) geprägt (vgl. hierzu auch Webers theoretisches Konzept der Schließung (Weber, 1978; Murphy, 1994). Nach Collins besteht nur ein geringer Zusammenhang zwischen Berechtigungsnachweisen des Bildungssystems und den Fähigkeiten, die für eine Beschäftigung gefordert werden. Seine Position ist, dass Arbeitgeber Berechtigungsnachweise nutzen, um höherwertige Stellen an besser ausgebildete Arbeitnehmer zu vergeben – jedoch nicht notwendigerweise, weil sie mehr Fähigkeiten besitzen oder produktiver sind, sondern lediglich, weil sie über mehr durch Berechtigungsnachweise dokumentierte Bildung verfügen. Daraus ergibt sich für das Bildungssystem die Notwendigkeit, noch höher ausgebildete Individuen hervorzubringen. Credentialism ist ein Mechanismus sozialer Schließung (Weeden & Grusky, 2012) und stellt damit einen Erklärungsansatz für diskriminierende Anerkennungs- und Rekrutierungsentscheidungen dar.

Es gibt eine Vielzahl von empirischen Untersuchungen, um die Eignung der Humankapitaltheorie sowie des Credentialism für die theoretische Fundierung des Zusammenhangs zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem nachzuweisen. Die meisten empirischen Belege für die Humankapitaltheorie stammen aus der Ökonomie (Rubinson & Browne, 1994, S. 583) sowie einige Arbeiten aus der Soziologie (Hunter, 1988; Paju, 1997). Dabei beruhen die die Theorie stützenden Belege meist auf statistischen Individualdaten. Kritiker wie Collins und Livingstone bezweifeln jedoch diese empirische Evidenz (Collins, 1979, S. 15; Livingstone, 1998, S. 163).

Die Theorie des Credentialism wird von den zahlreichen statistischen Nachweisen der abnehmenden Erträge postsekundärer Bildung gestützt (Livingstone, 1998; Smith, 1986). Dabei wird das Phänomen der Skill Underutilization als eine wesentliche Herausforderung für die Humankapitaltheorie wahrgenommen (Livingstone, 1998, S. 167). Collins (1988) weist auf die große Bedeutung des Arbeitsmarktes bei der Festlegung des Wertes von Bildung und Berechtigungsnachweisen sowie der damit verbundenen faktischen Anerkennung hin. Er ist der Auffassung, dass „an individual's occupational attainment depends to a considerable degree on what degree level is achieved and also on the value that such a degree has in relation to all the other degrees existing in the competitive market for status" (ebd., S. 180). In diesem Zusam-

menhang stellt Collins fest, dass „competition, decentralized democracy and a market for status credentials has made education a kind of business, selling opportunities of educational degree“ (ebd., S. 178}. Khan moniert in diesem Zusammenhang einen Mangel an Verfahren zur Anerkennung vorheriger Lernergebnisse sowie an kompetenzorientierten Bewertungsverfahren, welche die dominierende Orientierung an Berechtigungsnachweisen und die damit verbundenen Hindernisse eines Credentialism verringern würden (Khan, 2007, S. 65).

Bills formuliert den Bedarf an einer theoretischen Weiterentwicklung der beiden sich widersprechenden Ansätze (Bills, 2003, S. 460). Er identifiziert vor diesem Hintergrund den Bedarf an einer Theorie, die a) den Erklärungsgehalt der Theorie des Credentialism hat und b) Raum lässt für die autonomen und exogenen (gleichwohl sozial eingebetteten) Effekte des technologischen Wandels, die am stärksten in der Humankapitaltheorie berücksichtigt werden, sowie c) die Rolle von Informationen auf dem Arbeitsmarkt sowohl aus der Screening/Arbeitgeber-Perspektive wie auch aus der Signaling/Arbeitnehmer-Perspektive berücksichtigt (Bills, 2003, S. 460). Hinsichtlich des zuletzt genannten Aspekts sollten insbesondere mehr Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Rolle Informationen auf dem Arbeitsmarkt spielen, welche Informationen nachgefragt werden, warum bestimmten Informationsquellen vertraut wird, wie zuverlässig oder fehlerhaft die Informationen sind etc. Hier weist er darauf hin, dass die nützlichsten Konzepte aus der Literatur zur Signaling-Theorie kommen. Auch weist er auf die breite methodische Ausrichtung hin, die ein entsprechender Forschungsansatz erfordert, in den quantitative und qualitative Methoden einbezogen werden müssen. Es gelte, herauszufinden, inwieweit die Stellenvergabe von Unternehmen durch verschiedene Akteure, wie etwa Berufsverbände, Gatekeeper, Lizensierungseinrichtungen sowie Arbeitsmarktbedarfe und politische Entscheidungen, beeinflusst wird. Es gehe also darum, inwieweit Berechtigungsnachweise als Indikatoren für Produktivität und als Instrumente sozialer Schließung genutzt werden (Bills 2003, S. 461 f.). Daneben sind weitere Faktoren wie insbesondere Berufserfahrungen zu berücksichtigen, über die auf dem Arbeitsmarkt ebenfalls Informationen nachgefragt und bereitgestellt werden.

1.2 Signaling- und Screening-Ansatz

Die Weiterentwicklungen der Humankapitaltheorie adressieren vor allem das Problem der Unsicherheit der anerkennenden Stelle bzw. der Arbeitgeber hinsichtlich der Kompetenzen der Individuen durch deren Signaling auf der Angebotsseite sowie durch den Screening-Ansatz für die anerkennenden Stellen bzw. die Arbeitgeber auf der Nachfrageseite (Schultz, 1961; Stiglitz, 1975; Brown, 2001, S. 22). Stiglitz charakterisiert Screening als einen Mechanismus, mit dem Märkte auf nicht perfekte Informationen über die Qualität von Individuen reagieren. Gleiches tun anerkennende Stellen sowie Unternehmen bei der Suche nach geeigneten Individuen bzw. Bewerbern für bestimmte Bildungsprogramme oder Stellen. Er beschreibt die Situation wie folgt: „since individuals are able to capture the returns to general information about their skills themselves, they are willing to spend resources to provide this information –

indeed, this is the only way they can fully capture their ‚ability rents'" (Stiglitz, 1975, S. 287). Es lassen sich eine starke und eine schwache Screening-These unterscheiden (Psacharopoulos, 1979). In der starken Variante ist Bildung nur ein Signal, womit keine Produktivitätssteigerung verbunden ist (Barron et al., 1987). Die schwache Version geht davon aus, dass Bildung neben einem Signal auch die Produktivität steigert (Bills, 2003, S. 445). Arrow (1973) weist auf den Zusammenhang zwischen der Filterung im Bildungssystem und der späteren Filterung „on the Job" hin. Das Signaling komplementiert das Screening im Kontext von Anerkennungsverfahren und auf dem Arbeitsmarkt. Die Signaling-Position ist eng mit Spence (1973, 1981) verbunden, der Einstellungsverfahren als eine Entscheidung unter Unsicherheit konzeptualisierte. Bei Bewerbungsverfahren haben Unternehmen die Möglichkeit, eine Reihe von persönlichen Charakteristika zu beobachten (z. B. Berechtigungsnachweise, Berufserfahrung, Herkunft, Geschlecht etc.) (Bills, 2003, S. 446). Hier unterscheidet Spence zwischen solchen, die durch das Individuum nicht beeinflussbar sind (Indizes), und solchen, die beeinflussbar sind (Signale). Dabei wird ein potenzielles Signal zu einem aktiven Signal, „if the signalling costs are negatively correlated with the individual's unknown productivity" (Spence, 1973, S. 367), da sonst jedes Individuum das Signal erwerben würde. Letzteres stellt eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Auftreten von Signaling dar. „Signals and indices are to be regarded as parameters in shifting conditional probability distributions that define an employer's beliefs" (ebd., S. 357 f.).

Diese theoretische Konzeptualisierung lässt sich eins zu eins auf Anerkennungsverfahren in unterschiedlichen Kontexten übertragen. Hierbei wird die Rolle des Arbeitgebers eben von einer anerkennenden Institution eingenommen. Weiss (1995) prägte den Begriff des Sorting, den er benutzte, um den Screening- und den Signaling-Ansatz miteinander zu verbinden. Er betrachtete beide Ansätze als eine Erweiterung der Humankapitaltheorie, welche die Bedeutung von Lernen in der Humankapitaltheorie betonen. Der Unterschied zwischen Signaling und Screening liegt im Wesentlichen darin, welche Akteursseite zuerst aktiv wird. Im Falle des Signalings ist es das Individuum bzw. der Bewerber, während es im Falle des Screenings die anerkennende Stelle bzw. der Arbeitgeber ist. Der Unterschied zwischen den Sorting-Modellen und der Humankapitaltheorie ist, dass sie Attribute berücksichtigen, welche von den Unternehmen bzw. den anerkennenden Institutionen, die mit der Bildung des Individuums korrelieren, nicht beobachtbar sind (ebd., S. 136). Bills (2003) weist auch hier auf den Bedarf an einer theoretischen Weiterentwicklung der sich widersprechenden theoretischen Ansätze hin (ebd., S. 460). Obwohl die Signaling- und Screening-Theorie häufig als Alternative zur Humankapitaltheorie gesehen werden, lassen sich beide auch als deren stufenweise Anpassung verstehen (ebd., S. 447 f.).

Im Falle der Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen liegt aus theoretischer Sicht eine Informationsasymmetrie vor, da die Individuen diesbezüglich besser als die anerkennenden Institutionen informiert sind. Hinsichtlich der nutzbaren Lösungsmechanismen bieten der Signaling- sowie der Screening-Ansatz die zentralen theoretischen Bezugspunkte (Annen, 2012, S. 176). Daneben besteht eine

zweite Informationsasymmetrie hinsichtlich der Methoden und Kriterien der Anerkennung zulasten der Individuen (ebd., S. 245). Somit ist eine doppelte Informationsasymmetrie charakteristisch für jede Anerkennungssituation.

1.3 Weitere theoretische Zugänge

Neben der Humankapitaltheorie und dem Credentialism lassen sich weitere theoretische Zugänge zur Analyse der Anerkennung von Kompetenzen heranziehen. Im Weiteren werden diese kurz skizziert (Pfeffer & Skrivanek, 2018; Gugitscher, 2019) und eingeordnet.

Der Neo-Institutionalismus schließt an den Credentialism an. Er basiert auf der Annahme, dass die Ausweitung der Anerkennung von Qualifikationen das Ergebnis der quantitativen Ausweitung der formalen Bildung sowie ihrer qualitativen Auswirkungen auf die Gesellschaft ist. Bildungsabschlüsse und ihr Wert auf dem Arbeitsmarkt haben alle anderen traditionellen Formen der Statuserlangung (z. B. gesellschaftliche Schicht, Macht) ersetzt (Baker, 2011, S. 11). Verbunden mit dieser Institutionalisierung und Ausweitung der formalen Bildung und des Nachweises in der Gesellschaft sind eine Diversifizierung von Expertise-Feldern (und den damit verbundenen Berufen) sowie inhaltliche Veränderungen der bestehenden Qualifikationen (ebd., S. 9 u. S. 13). Der Neo-Institutionalismus steht dem Credentialism damit nahe und beschreibt das Phänomen der Statuszuschreibung durch Bildungsabschlüsse (Pfeffer & Skrivanek, 2018).

Einen weiteren theoretischen Zugang stellt das Konzept der Professionalität dar (Steiner, III.1). Dieses ist stark auf den Arbeitsmarkt gerichtet und kennzeichnet im Kern die berufliche Kontrolle von Arbeit. Deren Grundlage ist ein anerkanntes Set von Kenntnissen und Fertigkeiten, welches durch die Kontrolle des Arbeitsmarktes anhand von im Bildungssystem erworbenen Qualifikationsnachweisen sichergestellt wird (Freidson, 1986, S. 118). Die bürokratische Kontrolle durch staatliche Stellen trägt zur Entstehung beruflicher Positionen bei – durch die Erteilung von Berufslizenzen oder durch die gesetzliche Zertifizierung. Letztere stellt eine schwächere Form staatlicher Intervention dar, die lediglich das Recht auf das Führen eines Titels sichert. Berufsverbände sind für die private Berufszulassung verantwortlich; sie bescheinigen die Qualifikation von Bewerbern (Pfeffer & Skrivanek, 2018).

Anders als alle bisher skizzierten theoretischen Ansätze, die sich auf externe Effekte von Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt konzentrieren, fokussiert die Systemtheorie auf den Qualifikationsbedarf sowie die Selektion und die Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems. Diese Selektion ist Voraussetzung für die Schaffung von Bildungssettings sowie deren Diversifizierung (Luhmann, 2002, S. 63 f.). Zertifikate schaffen idealerweise Anschlussfähigkeit zwischen verschiedenen Bildungssettings. Dabei stellt der individuelle Werdegang potenziell ein Bindeglied zwischen Bildung und Arbeit dar, gleichwohl nicht alle Karriereverläufe durch Abschlüsse des formalen Bildungssystems strukturiert sind (ebd., S. 70 ff.). Dieser verbindende Gedanke zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem umreißt ein zentrales Element vieler Anerkennungsverfahren.

Neben der bisher skizzierten gibt es noch weitere theoretische Zugänge zum Thema Anerkennung (vgl. hierzu ausführlich bei Gugitscher 2019). Beispielsweise hat Axel Honneth (2003) ein Modell der intersubjektivistischen wechselseitigen Anerkennung konzipiert, das Anerkennung als affirmativ-evaluatives Geschehen und ethische Kategorie sowie als Haltung und als intentionale Handlung versteht. Der subjektivationstheoretische Anerkennungsansatz von Judith Butler legt den Fokus nicht auf die Relation zwischen Subjekten oder Gruppen und auch nicht auf den Umgang mit Alterität, sondern auf die Subjektwerdung selbst. In diesem Verständnis ist Anerkennung ein „Ort der Macht" (Butler, 2009, S. 11), da die Anerkennung zwischen Subjekten nur in Bezug auf kulturelle und institutionelle Ordnungen gefordert oder vollzogen werden kann (Gugitscher, II.1).

1.4 Zusammenfassende Bewertung der theoretischen Zugänge

Der Neo-Institutionalismus und die Systemtheorie betonen die Bedeutung der Bildung für moderne Gesellschaften. Beide Theorien stellen die meritokratische Leistung in der Bildung als dominante und legitimste Form der Selektion für den Zugang zum Arbeitsmarkt und zu sozialem Status heraus, die heutzutage die traditionellen Formen des Statuserwerbs, wie etwa die Abstammung, weitgehend ersetzt (Pfeffer & Skrivanek, 2018). Die Humankapitaltheorie fügt sich gut in diese Legitimationsannahme ein und liefert ein wirtschaftliches Argument, da die Bevölkerung eines Landes als Kapital betrachtet wird, das durch Bildung strategisch entwickelt werden soll. Folgt man jedoch der Theorie der Professionalität, so wird deutlich, dass sich dieser Ansatz auf marktgesteuerte Formen der Kontrolle der Arbeitsmärkte durch die Konsumenten konzentriert und sowohl professionelle als auch bürokratische Formen der Kontrolle vernachlässigt (ebd., 2018).

Ausgehend von der Professionalität ist es nachvollziehbar, dass Berufe bzw. die sie repräsentierenden Akteure dazu neigen, sich als Hüter bestimmter Wissensbestände zu organisieren. Es ist ein wichtiger Beitrag des Credentialism, dass hierin der Wettbewerb zwischen Gruppen (und nicht zwischen Individuen) als treibende Kraft für die Verbreitung von Qualifikationen hervorgehoben wird. Qualifikationen dienen als Instrumente, um unterschiedliche Fachgebiete zu markieren und dadurch epistemische Gemeinschaften zu bilden. Als Nebeneffekt versuchen sie auch, Monopole für die Inhaber der jeweiligen Abschlüsse zu definieren, insbesondere wenn es sich um Berechtigungen handelt. Dies erschwert die Übertragung von Kompetenzen über die Grenzen (Inhalte und Standards) ihrer jeweiligen Qualifikationen hinweg. Die Unverwechselbarkeit der Qualifikationen ist Teil ihres Wettbewerbsvorteils, insbesondere wenn sie durch einzigartige Berechtigungen ergänzt werden kann. Der Prozess der Anerkennung stellt eine Möglichkeit dar, um räumliche Grenzen zu überwinden sowie damit die Gültigkeit von Qualifikationen zu erhöhen (Pfeffer & Skrivanek, 2018). Hierzu lässt sich anmerken, dass individuelle Kompetenzen tendenziell besser international transferierbar sind als formale Qualifikationen (Annen, 2018).

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen bereits die Vielfältigkeit der theoretischen Zugänge und Konzeptualisierungen des Anerkennungsbegriffs sowie die mit

ihm in einem wissenschaftlichen Diskurs verbundenen Widersprüchlichkeiten. Im Weiteren soll nun eine begriffliche Konkretisierung vorgenommen sowie die Grundlage für eine konzeptionelle Systematisierung von Anerkennungsverfahren vorgestellt werden.

2 Begriffliche Konkretisierung und theoretisch-konzeptionelle Systematisierung von Anerkennung

Der Begriff der Anerkennung wird oft als Sammelbegriff verwendet, unter dem verschiedenste Formen der Ermittlung, Bewertung und Validierung von Kompetenzen subsumiert werden. Dabei ist die Orientierung an Kompetenzen anstelle von Qualifikationen in der Regel verbunden mit einem vom Erwerbskontext unabhängigen Lernverständnis, weshalb sich entsprechende Anerkennungsverfahren auf formal, nonformal oder auch informell erworbene Kompetenzen beziehen können. Insgesamt wird der Anerkennungsbegriff für eine ganze Bandbreite von Verfahren von formal regulierten Verfahren mit einer institutionalisierten Zertifizierung bis hin zu Verfahren, die auf eine gesellschaftliche, auf das Individuum ausgerichtete, Validierung abzielen, verwendet. Darüber hinaus wird der Anerkennungsbegriff auch im internationalen Kontext vor allem in Bezug auf die Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen verwendet. Aufgrund dieser begrifflichen Unschärfen des Anerkennungsbegriffs soll im Folgenden eine auch für den praktischen Kontext relevante Typologie vorgestellt werden, die theoriebasiert entwickelt wurde. Die Unterscheidung idealtypischer Verfahrensmodelle ist notwendig und sinnvoll, um das Feld der Anerkennungsverfahren zu strukturieren und diese miteinander vergleichbar zu machen. Diese Typologie hat den Anspruch, sowohl zur theoretischen Analyse von Anerkennungsverfahren als auch zur praktischen Gestaltung und Auswahl geeignet zu sein. Im Weiteren wird daher auch die Nützlichkeit dieser Typologie sowie der in ihr enthaltenen Verfahrenstypen diskutiert.

2.1 Der Anerkennungsbegriff

Der im deutschen Kontext verwendete Begriff der Anerkennung hat im internationalen Kontext keine exakte Entsprechung. Oftmals findet keine exakte Definition der Begriffe statt, welche zumeist auf die Einbeziehung von zuvor erworbenen Lernergebnissen abzielen (Müskens, 2020). Bohlinger identifiziert diese internationale Begriffsvielfalt:

> „In terms of terminology, each country and institution has its own preference ranging from recognition of prior learning (RPL), prior learning assessment and recognition (PLAR), accreditation of prior experimental learning [sic] (APEL), accreditation of prior learning (APL), recognition of nonformal and informal learning outcomes (RNFILO), validation of prior learning (VPL) and validation of nonformal and informal learning (VNFIL) to recognition of prior and experimental learning and learning outcomes (RPELLO)." (Bohlinger, 2017, S. 591)

Die Unterscheidung zwischen Validierung und Anerkennung findet im englischen ihre Entsprechung in den Begriffen „validation“ und „recognition“. Bohlinger weist in diesem Zusammenhang auf deren Überlappung und gleichzeitige Unterschiedlichkeit in Bezug auf den damit verbundenen (bildungs-)politischen Diskurs hin: „Recognition refers to the idea of (publicly) accepting, accrediting and somehow valuing learning results and/or previously received formal qualifications and certificates. In comparison, the term validation refers to the process of identifying, assessing and recognizing knowledge, skills and competencies an individual has acquired in various learning contexts outside formal education and training systems“ (ebd., S. 589).

Der Anerkennungsbegriff charakterisiert sowohl einen Prozess als auch ein Ergebnis bzw. einen Zustand. Als Prozess verstanden umfasst die Anerkennung die einzelnen Schritte von der Identifizierung bis hin zur formalen Anerkennung. Neben der dem Prozess der Anerkennung immanenten Ausrichtung auf das Individuum und dessen Kompetenzen, Qualifikationen und Lernergebnisse lassen sich zudem die (bildungs-)institutionelle Ebene sowie die gesamtgesellschaftliche Perspektive unterscheiden (Annen, 2012, S. 129 ff.; Tab. 1).

Tabelle 1: Überblick und Systematisierung des Prozesses der Anerkennung (Quelle: Annen, 2012, S. 144)

(Bildungs-) Institutionelle Perspektive	Akkreditierung nicht erforderlich	Akkreditierung ggf. erforderlich	Akkreditierung ggf. erforderlich	Akkreditierung durch staatliche oder private Instanz erforderlich	Akkreditierung durch staatliche Instanz erforderlich
Prozess der Anerkennung	**Identifizierung**	**Bewertung/ Beurteilung**	**Validierung**	**Zertifizierung**	**Formale Anerkennung**
Merkmale	Dokumentation von Kompetenzen	Wertende Dokumentation von Kompetenzen	Überprüfung der Validität von Dokumenten hinsichtlich eines Standards	Ausstellung einer Garantie über Bewertung und Validierung durch eine legitimierte Einrichtung	Ausstellung einer Garantie über Bewertung und Validierung durch eine staatlich legitimierte Einrichtung
Ergebnis	Schriftstück	Zeugnis oder Bescheinigung	Bestätigung	Zertifikat	Abschluss
Gesellschaftliche Perspektive	Soziale Anerkennung				

Neben der Unterscheidung der verschiedenen Verfahrensschritte lassen sich zwei alternative Verfahrensweisen unterscheiden (Annen, 2012, S. 144 f.). Dabei ist die tatsächliche Performanz des Individuums Grundlage der ersten Variante. Hierbei werden die Kompetenzen unter Rückgriff auf eine Performanz erfasst und dann je nach Verfahren bewertet, validiert, zertifiziert und formal anerkannt. Dieser Vorgehensweise liegt die Annahme zugrunde, dass man von der individuellen Performanz auf vorliegende Kompetenzen schließen kann (Sloane et al., 2004, S. 92 ff.). Alternativ

hierzu gibt es Anerkennungsverfahren, die sich nicht auf Performanz, sondern stattdessen auf dokumentierte Kompetenzen als Ergebnisse der verschiedenen Verfahrensschritte beziehen. Bei dieser Dokumenten-Prüfung dienen die Ergebnisse der/des vorausgehenden Verfahrensschritte(s) jeweils als Grundlage und Bezugspunkt des nächsten Schrittes. Die Performanz- ebenso wie die Dokumenten-Prüfung können dabei sowohl formativ als auch summativ genutzt werden. Sie definieren als Alternativen jedoch stark die genutzten Methoden in einem Anerkennungsverfahren. Daneben ist eine dritte Verfahrensvariante denkbar, in der eine Kombination aus Performanz- und Dokumenten-Prüfung enthalten ist. Während die Performanz-Prüfung in einem Anerkennungsverfahren stets erneut durchzuführen ist, um individuellen Kompetenzen nachzuweisen, ist dies im Rahmen einer Dokumenten-Prüfung nicht erforderlich, womit in letzterem Fall eine gewisse Transferierbarkeit gegeben ist (Annen, 2012, S. 145).

Die Begriffsvielfalt erschwert die Beschreibung und den Vergleich von Anerkennungsverfahren, weshalb hier die im Weiteren folgende idealtypische kriterienorientierte Charakterisierung sehr hilfreich ist.

2.2 Typologie von Anerkennungsverfahren

Unter Bezug auf Annen (2012) lassen sich drei theoriebasierte Idealtypen von Anerkennungsverfahren unterscheiden. Diese sind im formalen Bildungssystem integriert, im Bereich der non-formalen Bildung verortet oder haben vor allem einen Bezug zum informellen Lernen. Ausgehend von dieser Unterscheidung lassen sich die drei Idealtypen weiter konkretisieren (ebd., S. 280 ff.). Der erste als integrativ bezeichnete Typ ist dabei in das formale Bildungssystem integriert und auf die Erlangung der Zertifikate dieses Systems ausgerichtet. Der zweite autonome Idealtyp ist im Bereich der non-formalen Bildung verortet und führt zu Zertifikaten, die keine Entsprechung im formalen Bildungssystem haben. Die mit diesen Verfahren verbundene Zertifizierung ist autonom bzw. unabhängig. Dieser Verfahrenstyp ist durch seine Unabhängigkeit vom formalen Bildungssystem gekennzeichnet. Der dritte sekundierende Idealtyp, der vor allem auf das informelle Lernen Bezug nimmt und keine Zertifizierung beinhaltet, liefert Ergebnisse, die in Bezug auf eine formale Anerkennung oder auch eine Zertifizierung als Unterstützung dienen können. Solche Verfahren unterstützen und/oder stärken das Individuum. Im Weiteren werden diese drei Idealtypen im Einzelnen kurz skizziert. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die drei im Folgenden skizzierten Verfahrenstypen.

Integrative Anerkennungsverfahren sind durch ihre tendenziell eher summative Zielsetzung gekennzeichnet. Sie können auch formative Elemente aufweisen, und die in ihnen enthaltene Fremdbeurteilung erfolgt durch eine Organisation des formalen Bildungssystems anhand des Vergleichs der individuellen Kompetenzen mit formalen Qualifikationen. Dieser Vergleich wird methodisch oft mit der vorausgehenden Darstellung und Dokumentation von Kompetenzen verbunden sowie dem Einsatz weiterer Methoden (z. B. Interviews, Beobachtung). Weitere Kennzeichen dieses Verfahrenstyps sind die Anforderungsorientierung, die Dominanz der Akteure des formalen Bildungssystems sowie die normorientierte Beurteilung. Der Anerkennungs-

standard ist verfahrensextern im formalen Bildungssystem bereits bestehend und diese Verfahren werden idealtypisch durch Gesetze oder Weisungen, unter Einsatz des Koordinationsmechanismus der Macht implementiert. Sie erweitern die bestehenden Verfügungsrechte der Organisationen des formalen Bildungssystems. In integrativen Verfahren sind sowohl die anerkennende Stelle als auch das Individuum bei der Überwindung von Informationsasymmetrien aktiv.

Autonome Verfahren sind im Bereich der non-formalen Bildung verortet und führen zu einem Zertifikat ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem. Bei diesen methodisch eher summativ ausgerichteten Verfahren stehen individuelle Lernergebnisse im Vordergrund. Sie setzen standardisierte Fremdbeurteilungen dieser Lernergebnisse in der Regel durch eine Organisation der Privatwirtschaft ein. Die eingesetzten Methoden stammen häufig aus der Psychologie (klassische Testverfahren). Diese kriterienorientierten Testverfahren legen der Beurteilung eine sachliche Bezugsnorm zugrunde. Die anforderungsorientierten Verfahren dieses Typs weisen zudem eine Qualifikationsorientierung auf. Der diesen Verfahren zugrunde liegende Standard (bzw. die zugrunde liegende Norm) bezieht sich lediglich auf das Verfahren selbst. Mit diesen Verfahren verbundene Verfügungsrechte werden den jeweiligen Organisationen durch eine an verfahrensspezifischen Standards orientierte Akkreditierung zugesprochen. Sie führen zu Zertifikaten außerhalb des formalen Bildungssystems, die teilweise zu Berechtigungen im Beschäftigungssystem führen. Koordiniert werden autonome Anerkennungsverfahren durch den Marktmechanismus sowie über den Preis. Informationsasymmetrien werden hierbei vor allem durch Aktivitäten der anerkennenden Stelle überwunden.

Anerkennungsverfahren des **sekundierenden Typs** sind durch den dominierenden Bezug zum informellen Lernen gekennzeichnet und bildungspolitisch nicht mit der Erlangung von Zertifikaten verbunden. Unter Einsatz formativer Methoden zielen sie auf die Dokumentation der Entwicklung des Individuums sowie das Aufzeigen von Entwicklungsmöglichkeiten ab. Die stark auf Selbstbeurteilungen ausgerichteten Verfahren finden idealtypisch in einer Beratungssituation zwischen Individuum und einem Berater bzw. einer Beraterin statt. Sekundierende Verfahren werden vornehmlich von Akteuren des Non-Profit-Sektors unter Einsatz von Portfolio-Ansätzen sowie deskriptiven Methoden genutzt. Die Individuenorientierung beinhaltet oft eine Reflexion der eigenen Kompetenzen auf Grundlage persönlicher Erfahrungen im beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Kontext. Die wenig standardisierten Verfahren sind vornehmlich auf die Ziele des Individuums ausgerichtet und weisen, wenn überhaupt, verfahrensspezifisch entwickelte Standards auf. Typisches Ergebnisse sind die Bilanzierung individueller Kompetenzen sowie gegebenenfalls die Dokumentation des (Beratungs-)Prozesses. Verfügungsrechte sind aufgrund fehlender, sich aus den Verfahren ergebenden Berechtigungen von untergeordneter Bedeutung. Koordiniert werden sekundierende Verfahren in der Regel durch Netzwerke, die Beratungs- und/oder Bildungsleistungen anbieten, wobei Vertrauen der zentrale Koordinationsmechanismus ist. Informationsasymmetrien baut in diesem Verfahrenstyp vor allem das Individuum ab.

Tabelle 2: Typologie von Anerkennungsverfahren – Unterscheidung dreier Idealtypen (Quelle: Annen, 2012, S. 285)

Kriterium	Integrativer Typ	Autonomer Typ	Sekundierender Typ
Verortung des Verfahrens	Integration im formalen Bildungssystem Einrichtung	Verortung im Bereich der non-formalen Bildung	Bezugnahme zu informellem Lernen dominierend
Bildungspolitische Zielsetzung	Erlangung von Zertifikaten des formalen Bildungssystems	Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem	Keine Erlangung von Zertifikaten
Methodische Zielsetzung	Summativ und formativ	Summativ	Formativ
Methoden	Fremdbeurteilung durch Vergleich mit Qualifikationen	Fremdbeurteilung durch Testverfahren	Selbstbeurteilung durch Portfolios und deskriptive Methoden
Akteure	Akteure des formalen Bildungssystems dominieren	Privatwirtschaftliche Akteure dominieren	Akteure des Non-Profit-Sektors dominieren
Normen und Standards	Verfahrensexterner Standard und Normorientierung	Verfahrensinterner Standard und Kriterienorientierung	Kein Standard und keine Individuenorientierung
Institutionelle Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen	Ausweitung der Verfügungsrechte der Akteure des formalen Bildungssystems durch Gesetze	Vergabe der Verfügungsrechte durch Akkreditierung	Verfügungsrechte von untergeordneter Bedeutung
Individuelle Berechtigungen	Berechtigungen im formalen Bildungssystem	Berechtigungen im Beschäftigungssystem	Keine Berechtigungen
Koordination	Hierarchische Koordination durch den Staat oder deliberative OMK dominierend	Marktmechanismus oder kompetitive OMK dominierend	Netzwerkmechanismus oder deliberative OMK dominierend
Instrumente des Signalings und Screenings	Anerkennende Stelle und Individuum aktiv bei Überwindung der Informations-asymmetrien	Anerkennende Stelle vor allem aktiv bei Überwindung der Informations-asymmetrien	Individuum vor allem aktiv bei Überwindung der Informations-asymmetrien

Im Folgenden wird diese Typologie nun genutzt, um eine Einschätzung bestehender Anerkennungsverfahren aus praktischer sowie aus bildungspolitischer Perspektive vorzunehmen.

3 Praktische Dimension von Anerkennungsverfahren

In der Praxis ist für die an einem Anerkennungsverfahren beteiligten Akteure und Akteurinnen vor allem dessen Nutzen relevant. Als zentrale Akteure und Akteurinnen eines Verfahrens lassen sich der individuelle Lernende, das gegebenenfalls beteiligte Unternehmen bzw. die anerkennende Stelle sowie die Volkswirtschaft bzw. die Gesellschaft identifizieren. Der individuelle Nutzen ist dabei entweder in dem mit der formalen Anerkennung verbundenen Zugang zu einem bestimmten Bildungsprogramm oder Berufsfeld zu sehen oder in der bewussten Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen. Für Unternehmen sowie anerkennende Stellen ist der Nutzen eines Anerkennungsverfahrens vor allem ein klareres Bild der Kompetenzen der Bewerber und Bewerberinnen oder Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und damit verbunden deren Passung mit den jeweiligen Anforderungsprofilen.

Dementsprechend sind die beiden wesentlichen Verwertungsperspektiven der Ergebnisse eines Anerkennungsverfahrens deren Nutzen auf dem Arbeitsmarkt und/oder im Bildungssystem. Wie Schmid (2019) zutreffend feststellt, ist die Arbeitsmarktrelevanz von Verfahren des integrativen Typs besonders hoch einzuschätzen im Vergleich zu solchen des autonomen und des sekundierenden Typs. Einschränkend muss an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen werden, dass dies durchaus vom Regulierungsgrad des jeweiligen Berufsbereichs abhängt sowie der damit verbundenen Bedeutung formaler Qualifikationen. Das heißt, es gibt auch durchaus Branchen, in denen vor allem autonome Verfahren eine sehr hohe Arbeitsmarktrelevanz und -akzeptanz haben, wie beispielsweise die IT-Branche (Annen, 2021).

Integrative Anerkennungsverfahren sind zudem auch durch einen hohen Nutzen ihrer Ergebnisse im Bildungssystem gekennzeichnet, was ihre Stärke im Sinne der Akzeptanz ausmacht. Gleichzeitig sind integrative Verfahren jedoch mit besonders großen Herausforderungen für (potenzielle) Nutzer konfrontiert, die über Kompetenzen mit geringem Bezug zu formalen Qualifikationsanforderungen verfügen. Diese Individuen sind zudem häufig nicht in der Lage, ihre eigenen Kompetenzen in Bezug auf einen formalen Qualifikationsstandard zu reflektieren und angemessen zu dokumentieren (Schmid, 2019; Schmid et al., 2017; die jeweiligen landesspezifischen European Inventories). Sie benötigen hierzu oftmals Unterstützung durch Berater und Beraterinnen oder Mentoren und Mentorinnen, wie sie für die sekundierenden Verfahren typisch sind, welche jedoch nicht notwendigerweise Bezug zu formalen Qualifikationsstandards aufweisen. Letztere bieten ebenso wie die Verfahren des autonomen Typs den Nutzern die Möglichkeit, den Bezugspunkt der Anerkennung frei zu wählen. Sofern dieser keine Bezüge zu formalen Qualifikationen aufweist, determiniert lediglich die verwendete Methodik die exklusive oder inklusive Kraft der Verfahren. Während eine Dokumenten-Prüfung höhere Anforderungen an die Reflexions- und Ausdrucksfähigkeit der Nutzer stellt, ist bei der Performanz-Prüfung die Erfahrung der Nutzer mit den eingesetzten Testverfahren entscheidend für den individuellen Erfolg.

In diesem Zusammenhang bietet sich grundsätzlich die Möglichkeit der Entwicklung innovativer Verfahren, die beispielsweise eine Kombination der idealtypischen Verfahren darstellen. Hier ist zu erwarten, dass sowohl Entwicklungen im Bildungssystem (Akademisierung, War for Students) als auch auf dem Arbeitsmarkt (Fachkräftemangel, War for Apprentices) zunehmend zur Entwicklung von Verfahren mit einem höheren Maß an Inklusion führen, die für die Bildungsorganisationen sowie die Arbeitgeber weitere Möglichkeiten der Akquise bieten. Dabei können sie selbst bedarfsorientiert festlegen, welche Spielräume sie den Nutzern und Nutzerinnen bei der Dokumentation ihrer Kompetenzen gewähren und welche personellen und monetären Ressourcen sie für deren Unterstützung in den Prozess investieren möchten. Der Vorteil solcher akteursspezifischer Verfahren liegt in ihrer hohen Flexibilität sowie der Akzeptanz in ihrem Entwicklungskontext. Beachtliche Nachteile bestehen jedoch gleichzeitig im Hinblick auf ihre Transferierbarkeit sowie damit verbunden die eher geringe Akzeptanz außerhalb ihres Entwicklungskontexts.

Wichtig ist an dieser Stelle die Unterscheidung der mit einem Anerkennungsverfahren verbundenen Zielsetzungen. Während im Bildungssystem vor allem der Zugang zu Bildungsprogrammen, die Anrechnung vorherig erworbener Lernergebnisse und der Erwerb von formalen Zertifikaten verbunden ist, stehen für die Nutzer solcher Verfahren auf dem Arbeitsmarkt eher der Erfolg im Rahmen von Bewerbungsverfahren, bessere Verdienstmöglichkeiten sowie der Zugang zu bestimmten betrieblichen Positionen im Vordergrund. Hier bieten sich für die Akteure und Akteurinnen des Arbeitsmarktes insbesondere Perspektiven im Hinblick auf eine Kombination von Elementen des autonomen und des sekundierenden Typs. Im Bildungssystem scheint vor allen Dingen eine Kombination des integrativen Typs mit dem sekundierenden Potenziale zu bieten. Insgesamt enthält der sekundierende Verfahrenstyp wichtige Elemente, die für eine inklusive Nutzung von Anerkennungsmöglichkeiten durch eine Vielzahl von Individuen notwendig ist.

4 Bildungspolitische Dimension von Anerkennungsverfahren

Auf der europäischen Agenda befindet sich das Thema der Anerkennung von (informell erworbenen) Lernergebnissen bereits seit Mitte der 1990er-Jahre, wobei insbesondere das Memorandum über Lebenslanges Lernen aus dem Jahr 2000 einen Meilenstein darstellt (Gutschow, 2020). Dabei war der Fokus entsprechender Aktivitäten und Verfahren in der Vergangenheit sehr breit auf das gesamte Kompetenzspektrum einer Person gerichtet, und es wurden auf europäischer Ebene Verfahren aller drei oben skizzierten Idealtypen entwickelt und implementiert (Annen, 2012). In den letzten Jahren hat sich dies jedoch verändert, wobei die ökonomische Verwertbarkeit stärker in den Vordergrund rückte (Zarifis, 2016, S. 24). Die Aktivitäten der EU und weiterer Organisationen zur Förderung der nationalen Durchlässigkeit des Bildungssystems sowie der internationalen Mobilität zwischen Bildungssystemen sind weiter-

hin vielfältig, wobei die Bemühungen vor allem in Richtung der stärkeren Berücksichtigung des non-formalen und informellen Lernens in Bezug auf die Anerkennung gehen (Schmid, 2019). Auf bildungspolitischer Ebene befindet sich die europäische Diskussion um das Thema Anerkennung derzeit immer noch im Spannungsverhältnis zwischen der Kompetenz- bzw. Lernergebnisorientierung einerseits und der Qualifikations- und Anforderungsorientierung andererseits (Gutschow, 2020). Hier wird das Paradigma der Output- bzw. Outcome-Orientierung als Lösung gesehen.

Initiativen auf europäischer Ebene, wie der Bologna-Prozess oder der Europäische Qualifikationsrahmen, versuchen, einen Paradigmenwechsel von der input- hin zu einer outputorientierten Beschreibung von Qualifikationen einzuleiten. Letztere würde sich auf die Definition der von den Absolventen und Absolventinnen zu erreichenden Kompetenzen konzentrieren. In der Praxis ist dieses Ziel jedoch noch weit von der Verwirklichung entfernt und damit auch von etablierten, gemeinsam genutzten Terminologien zur Beschreibung einzelner Kompetenzen (Pfeffer & Skrivanek, 2018).

Aktuell wendet sich die EU-Kommission mit der European Taxonomy of Skills, Competences, Qualifications and Occupations (kurz ESCO) nun an Bildungseinrichtungen und Unternehmen in ganz Europa. ESCO wurde insbesondere zur Förderung der Arbeitnehmermobilität in Europa konstruiert, wozu die entsprechende Online-Plattform durch die europaweite Vergleichbarkeit von Berufen, Kompetenzen und Qualifikationen einen entscheidenden Beitrag leisten soll. Eingebunden in die Strategie „Europa 2020“ soll ESCO bereits bestehende Transparenzinstrumente und Klassifikationen (z. B. ISCO-08, EQR) miteinander verbinden und gleichzeitig an Instrumente der europäischen Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik (z. B. EURES und EUROPASS) anschlussfähig sein (Annen et al., 2020). Sowohl Bildungseinrichtungen als auch Unternehmen sind eingeladen, ESCO in ihre Aktivitäten einzubinden, sei es zur Analyse des Qualifikationsbedarfs, zur Gestaltung von Berufsberatungsangeboten oder zur Konzeption von sogenannten *skills passports* oder *open badges* (European Commission, 2020a, S. 16). Damit hat ESCO das Potenzial, auch im Kontext der Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen ein zentrales arbeitsmarkt- und bildungspolitisches Instrument zu werden (European Commission, 2020b, S. 5). Insgesamt beeinflussen die EU-Initiativen den nationalen Diskurs in den einzelnen Mitgliedstaaten. Im Weiteren wird kurz der aktuelle Status Quo in Deutschland skizziert.

In Deutschland ist das Thema der Anerkennung von (informell erworbenen) Kompetenzen bildungspolitisch vor allem durch die Implementierung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR, 2011) sowie die Empfehlung des Rates der Europäischen Union (2012) relevant, bis spätestens 2018 Verfahren zur Validierung non-formalen und informellen Lernens einzuführen. Trotzdem gibt es momentan in Deutschland noch kein Anerkennungsverfahren, das zur Vergabe eines formalen Abschlusses führt und gleichzeitig auf der Validierung non-formalen und informellen Lernens beruht (Gutschow, 2020, S. 467), welches somit eine Kombination der obigen idealtypischen Verfahren darstellen würde. Eine gewisse Nähe zu diesem Ziel weisen

die im Rahmen des am 1. April 2012 in Kraft getretenen Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzes vorgesehenen Gleichwertigkeitsprüfungen (anhand einer sogenannten Qualifikationsanalyse) mit anschließender Bescheinigung auf. Daneben wurde im Projekt „ValiKom" ein Verfahren mit starker Ausrichtung auf die Arbeitsmarktverwertbarkeit entwickelt, bei dem die Nutzer und Nutzerinnen die Möglichkeit haben, nach einer dem sekundierenden Typus zuzuordnenden Phase der Beratung und Selbsteinschätzung zu entscheiden, ob und in welchem Umfang sie zudem eine Fremdbewertung ihrer Lernergebnisse durch Experten und Expertinnen wünschen. Auch in diesem Fall findet hiernach eine formale Anerkennung und Zertifizierung durch die zuständige Stelle statt (ebd., S. 468; Oehme et al., 2017, S. 16 ff.).

5 Fazit und Ausblick

Sowohl auf europäischer wie auf nationaler Ebene in Deutschland fehlt bisher die bildungspolitische sowie die gesetzliche Grundlage für ein Anerkennungsverfahren, das tatsächlich auch zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen geeignet ist. Dieser geringe Umsetzungsgrad lässt sich durch Passungsprobleme zwischen der formalen Anerkennung und der institutionellen Anerkennung begründen, das heißt, dass möglicherweise die zentrale Problematik nicht primär in der Validierung von Kompetenzen anhand praktikabler, valider und reliabler Verfahren besteht, sondern vielmehr in der Übersetzung der validierten Kompetenzen in die jeweiligen institutionellen Kontexte der anerkennenden Institutionen (Sturm, 2018). Schmid (2018) empfiehlt in diesem Zusammenhang, dass für qualitativ ausgerichtete Validierungsverfahren eine Abkehr von den klassischen Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität erfolgen muss. Stattdessen sollten alternative Standards eingehalten werden, um die Qualität und Akzeptanz der Verfahrensergebnisse bei allen involvierten Akteuren und Akteurinnen weiterhin sicherzustellen. Besonders wichtig sind hier eine handhabbare, fachliche Bezugsnorm, qualifizierte Experten und Expertinnen sowie ein strukturiertes Verfahren mit klaren Rollenteilungen und die Setzung inhaltlicher Schwerpunkte (Schmid, 2018). Hier liefern die obigen theoretischen Überlegungen Anknüpfungspunkte für weitere Forschung, da nicht die methodischen Aspekte limitierend zu wirken scheinen, sondern vielmehr institutionelle Bruchstellen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem die erfolgreiche Implementierung von Anerkennungsverfahren politisch sowie in der Praxis zu behindern scheinen.

Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass der internationale Transfer von Qualifikationen perspektivisch trotz bestehender Anerkennungsprobleme zur Veränderung nationaler Bildungs- und Qualifizierungssysteme führt (Pfeffer & Skrivanek, 2018). Je nach Steuerungsmechanismen dieser Systeme und Subsysteme sind unterschiedliche Akteure (z. B. Bildungsanbieter und Bildungsanbieterinnen, Berufsverbände, staatliche Akteure) mit teilweise widersprüchlichen Zielsetzungen an den Verfahren beteiligt. Teil der zunehmenden Komplexität von Anerkennungsverfahren ist das Auftreten neuer Akteure und Akteurinnen wie z. B. Arbeitsvermittelnde, Headhunter und Headhunterinnen, öffentliche Arbeitsvermittlungen, (öffentliche und private)

Beratungsdienste für die Anerkennung und andere mehr (ebd., 2018). Auch in diesem Zusammenhang sind eine solide theoretische Fundierung sowie eine systematische Analyse bestehender Verfahren der Anerkennung hilfreich, um auf dieser Grundlage adäquate Handlungsempfehlungen für die Politik sowie die Praxis zu entwickeln.

Die Mobilität von Arbeitskräften und damit verbunden von Kompetenzen und Qualifikationen wird künftig bedeutsamer – aufgrund von Migrationsbewegungen sowie durch die Internationalisierung des Arbeitsmarktes und die Expansion der Bildungsmärkte. Die mit diesen Entwicklungen verbundenen kulturellen und politischen Implikationen haben in Europa zur Ausweitung der nationalen Reichweite von Qualifikationen, unter anderem durch die Einführung von Qualifikationsrahmen, geführt (ebd., 2018). All diese Entwicklungen gehen mit einem steigenden Bedarf nach entsprechenden über nationale Grenzen hinweg funktionierenden und von den relevanten Akteuren und Akteurinnen akzeptierten Anerkennungsverfahren einher. Aufgrund des Qualifikationsbezugs ist in diesem Zusammenhang die Berücksichtigung des integrativen Verfahrenstyps und der ihn charakterisierenden Merkmale besonders wichtig. Hinsichtlich der Bandbreite der theoretischen Zugänge wären hier insbesondere Forschungsarbeiten, die länder- und branchenspezifische empirische Erkenntnisse bezüglich der Bedeutung von Zertifikaten sowie (dokumentierter) Berufserfahrung liefern, für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung von Anerkennungsverfahren hilfreich (Annen, 2021).

Schließlich werden mit der Digitalisierung zunehmend neue Kompetenzbedarfe entstehen, und die voranschreitende Automatisierung von beruflichen Tätigkeiten führt zu deren Wegfall oder Substitution. Da der damit verbundene veränderte Bedarf auch aufgrund von Matching-Problemen nicht vollständig durch die Neueinstellung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen abgedeckt werden kann, ist hier eine mögliche Lösungsstrategie für die Zukunft die Fokussierung auf bereits vorhandene Kompetenzen der bestehenden Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, wodurch sich ebenfalls ein erhöhter Bedarf nach entsprechenden Anerkennungsverfahren vor allem als Kombination des autonomen sowie des sekundierenden Typus ergibt. Im Zusammenhang mit der Digitalisierung gewinnt auch das in den theoretischen Überlegungen aufgezeigte Informationsproblem, das im Kontext der Anerkennung stets besteht, besondere Relevanz. Hier könnte in Zukunft das oben vorgestellte Instrument ESCO von Bedeutung sein, welches Big Data und Algorithmen nutzt, um Qualifikationen sowie Fähigkeiten und Kompetenzen miteinander zu messen.

Literatur

Annen, S. (2012). *Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa*. W. Bertelsmann.

Annen, S. (2018). Recognition and Utilization of Foreign Qualifications and Skills in the Canadian Labor Market. *The International Journal of Community Diversity*, *18*(1), 1–21. https://doi.org/10.18848/2327–0004/CGP/v18i01/1–21

Annen, S. (2021). Relevance of qualifications and work experience in the recruiting of foreign-trained immigrants – comparative insights from the Health and ICT Sectors in Germany and Canada. *Journal of Training and Development, 25*(1), 3–22.

Annen, S., Mottweiler, H. & LeMouillour, I. (2020). ESCO als neues Instrument europäischer Berufsbildungssteuerung? Theoretische Einordnung und empirische Evidenz. bwp@ *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 39, 1–18. https://www.bwpat.de/ausgabe39/annen_etal_bwpat39.pdf

Arrow, K. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics, 2*(3), 193–216.

Baker, D. P. (2011). Forward and backward, horizontal and vertical: Transformation of occupational credentialing in the schooled society. *Research in Social Stratification and Mobility, 29*, 5–29.

Barron, J. M., Black, D. A., Loewenstein, M. A. (1987). Employer size: The implications for search, training, capital investment, starting wages, and wage growth. *Journal of Labor Economics, 5*, 76–89.

Becker G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. National Bureau of Economic Research.

Bills, D. (2003). Credentials, Signals, and Screens: Explaining the Relationship Between Schooling and Job Assignment. *Review of Educational Research* (University of Iowa), *73*(4), 441–469.

Bohlinger, S. (2017). Comparing recognition of prior learning (RPL) across countries. In M. Mulder (Hrsg.), *Competence-based Vocational and Professional Education – Bridging the Worlds of Work and Education* (S. 589–606). Springer IP.

Brown, D. (2001). HR's role in business strategy: Still a lot of work to be done. *Canadian HR Reporter, 14*(9), 1–22.

Butler, J. (2009). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen* (aus dem Amerikanischen von Karin Wördermann und Martin Stempfhuber). Suhrkamp.

Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. Academic Press.

Collins, R. (1988). *Theoretical Sociology*. Harcourt, Brace, Jovanovich.

DQR (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf

European Commission (2020a). *ESCO Annual Report 2019. European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*. Brüssel.

European Commission (2020b). *Blueprint for sectoral cooperation on skills*. https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1415&langId=en

Freidson, E. (1986). *Professional powers. A study of the institutionalization of formal knowledge*. University of Chicago Press.

Gugitscher, K. (2019). *„Mehr als Bestätigen" – Anerkennungstheoretische Perspektiven auf professionelle Praktiken der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Dissertation). https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/4708811/full.pdf

Gutschow, K. (2020). Validierung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung.* https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_36

Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung.* Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort. Suhrkamp.

Hunter, A. A. (1988). Formal education and initial employment: Unravelling the relationships between schooling and skills over time. *American Sociological Review, 53*(5), 753–765.

Khan, C. (2007). The Closed Door: Credentialized Society and Immigrant Experiences. *Canadian Issues.* Spring 2007, 63–66.

Livingstone D. W. (1998). *The education–jobs gap: Underemployment or economic democracy.* University of Toronto Press.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft.* Suhrkamp.

Mincer, J. (1974). Education, experience, and the distribution of earnings and employment: An overview. In F. T. Juster (Hrsg.): *Education, income, and human behavior* (S. 71–95). National Bureau of Economic Research.

Murphy, R. (1994). A Weberian Approach to Credentials: Credentials as a Code of Exclusionary Closure. In L. Erwin & D. MacLennan (Hrsg.), *Sociology of Education in Canada* (S. 102–119). Longman: Ontario.

Müskens, W. (2020). *Die Gestaltung durchlässiger Bildungsangebote durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge.* Oldenburg. https://uol.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Bilder/03_Dateien/Durchlaessigkeit_durch_Anrechnung.pdf

Oehme, A., Tews, K. & Witt, D. (2017). „ValiKom“– Ein bildungssystemkonformer Ansatz zu abschlussbezogenen Validierung und Anerkennung von beruflichen Kompetenzen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6,* S. 16–19.

Paju, M. (1997). The class of ’90 revisited: Report of the 1995 follow-up survey of 1990 graduates. *Education Quarterly Review, 4*(4), 9–29.

Pfeffer, T. & Skrivanek, I. (2018). Why is the recognition of credentials not just a matter of good will? Five theories and the Austrian case. *European Journal of Cultural and Political Sociology,* April 2018. https://doi.org/10.1080/23254823.2018.1449126

Psacharopoulos, G. (1979). On the weak versus the strong version of the screening hypothesis. *Economics Letters, 4,* 181–185.

Rat der Europäischen Union (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens* (2012/C 398/01). Amtsblatt der Europäischen Union, S. 398/1–398/5.

Rubinson, R. & Browne, I. (1994). Education and Economy. In N. J. Smelser & R. Swedberg (Hrsg.), *The Handbook of Economic Sociology* (S. 581–599). Princeton University Press.

Schmid, M. (2018). Standards für die Validierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen – kritische Befunde zur Anwendung von quantitativen Gütekriterien bei der Zertifizierung non-formalen und informellen Lernens. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 41,* 159–172. https://doi.org/10.1007/s40955-018-0113-9

Schmid, M. (2019). Validierung und Anerkennung zwischen bildungspolitischer Erwünschtheit und den Realitäten des Arbeitsmarktes. Anmerkungen zu einem Theorie-Praxis-Gap in der Schweiz. *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 37. https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf

Schmid, M., Schmidlin, S. & Hischier, D. S. (2017). *Berufsabschluss für Erwachsene: Sicht von betroffenen Erwachsenen*. Bern.

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, *51*, 1–17.

Sloane, P., Twardy, M. & Buschfeld, D. (2004). *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*. Eusl.

Smith, A. (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Book 2. New York: Modern Library.

Smith, H. L. (1986). Overeducation and underemployment: An agnostic review. *Sociology of Education*, *59*(2), 85–99.

Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, *87*(3), 355–374.

Spence, M. (1981). Signalling, screening, and information. In S. Rosen (Hrsg.), *Studies in labor markets* (S. 319–357). University of Chicago Press.

Stiglitz, J. E. (1975). The Theory of „Screening", Education and the Distribution of Income. *American Economic Review*, *65*, 283–300.

Sturm, N. (2018). Von der Validierung zur Übersetzung. Passungsprobleme zwischen formaler und institutioneller Anerkennung in (erwachsenen)pädagogischen Kontexten. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *2–3*, 125–140.

Walters, D. (2004). The Relationship Between Postsecondary Education and Skill: Comparing Credentialism with Human Capital Theory. *Canadian Journal of Higher Education*, *34*(2), 97–124.

Weber, M. (1978). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Berkley: University of California Press.

Weeden, K. & Grusky, D. B. (2012). The Three Worlds of Inequality. *American Journal of Sociology*, *117*(6), 1723–1785.

Weiss A. (1995). Human capital vs. signalling explanations of wages. *Journal of Economic Perspectives*, *9*, 133–154.

Wolf, A. (2002). *Does education matter: Myths about education and economic growth*. London: Penguin.

Zarifis, G. K. (2016). Validierung in Europa: Politische Ursprünge, aktuelle Herausforderungen und Zukunftsszenarien. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, IV, 23–25.

Autorin

Prof.in Dr.in Silvia Annen ist seit 2020 Professorin für Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind international vergleichende Berufsbildungsforschung, Anerkennung von Qualifikationen, Bildungswege, -entscheidungen und -renditen sowie Berufsbildungsforschung im kaufmännischen Bereich.
Kontakt: silvia.annen@uni-bamberg.de

I.3 Validierung von Lernergebnissen: Entstehung und Entwicklung in Europa und darüber hinaus

Sandra Bohlinger, Andreas Dürrschmidt, Christian Müller

Abstract

Dieser Beitrag thematisiert Validierungsverfahren im Kontext der Anerkennung „vorgängigen“ Lernens, d. h. von Lernergebnissen, die (auch) außerhalb formaler Bildungssettings erworben wurden. Ausgehend von Entwicklungen in Nordamerika, Frankreich und Schweden erfolgt eine Rekonstruktion erster Validierungspraktiken, die an den europäischen bildungspolitischen Diskurs um die Anerkennung und Validierung vorgängigen Lernens angebunden werden.

Schlagworte: Anerkennung, Validierung, Europa, Geschichte

This paper addresses validation procedures in the context of the recognition of prior learning, i. e. learning outcomes that have (also) been acquired outside formal educational settings. Based on developments in Northern America, France and Sweden, validation practices are reconstructed and linked to the education policy discourse on the recognition and validation of prior learning in Europe.

Keywords: recognition, validation, Europe, history

Einleitung

Der Rat der Europäischen Union versteht *Validierung* als „ein Verfahren, bei dem eine zugelassene Stelle bestätigt, dass eine Person die anhand eines relevanten Standards gemessenen Lernergebnisse erzielt hat“ (Rat der Europäischen Union, 2012, S. 5). Das Verfahren umfasst die Identifizierung, Dokumentation, formale Bewertung und Zertifizierung mit der Möglichkeit einer teilweisen oder vollständigen (Berufs-)Qualifikation bzw. -anerkennung (ebd.). Dagegen verweist der Begriff *Anerkennung* im Sinne von *RPL* (Recognition of Prior Learning) auf ein umfassenderes Verständnis hinsichtlich der Rezeption von Lernergebnissen, das neben der Akkreditierung und (öffentlichen) Wahrnehmung auch die Wertschätzung bisheriger Lernerfahrungen im Allgemeinen einschließt (Bohlinger, 2017, S. 589) und demnach nicht nur auf rein formale Akte reduziert werden kann. Beiden Definitionen liegt die Auffassung zugrunde, dass Lernergebnisse im Sinne von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die auf non-for-

males und informelles Lernen zurückzuführen sind, und somit außerhalb des formalen Bildungs- und Ausbildungssystems erworben wurden, grundsätzlich identifiziert, beurteilt und anerkannt werden können (Bohlinger & Münchhausen, 2011, S. 10; Cedefop, 2016, S. 15).

Der Ursprung von Validierungsverfahren lässt sich nicht auf eine einzelne Region zurückführen. Vielmehr lassen sich (teilweise parallele) Entwicklungen in Nordamerika, Europa, Australien und Südafrika rekonstruieren (Sandberg & Kubiak, 2013, S. 351). Dabei werden zahlreiche Begrifflichkeiten für Anerkennung und Validierung genutzt, wie etwa (je nach nationalem bzw. regionalem Kontext) „Assessment of Prior Experiential Learning (APEL)“ (Vereinigtes Königreich), „Assessment of Prior Learning (APL)“ (z. B. die Niederlande), Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR)“ (Kanada), „Validation of Prior Learning (VPL)“ (Schweden), „Recognition of Learning Outcomes (RLO)“ (Europäische Kommission) oder – ebenfalls im europäischen Raum – RNFIL (Recognition of Non-Formal and Informal Learning) (Alves et al., 2020, S. 87; Andersson, 2008, S. 126, 2021, S. 15; OECD, 2021, S. 10 f.). Wir nutzen hier den vielleicht gängigsten Begriff *Recognition of Prior Learning* (RPL).

Die Debatte über die Validierung von Lernergebnissen ordnet sich in den Diskurs des lebenslangen Lernens ein und greift dabei ein Lern- und Bildungsverständnis auf, das es Individuen zuspricht, während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn sowie in privaten und sozialen Kontexten, das heißt auch außerhalb institutionalisierter Grenzen, Lernergebnisse zu erzielen. Themen wie informelles Lernen und erfahrungsbasiertes Lernen sind integraler Bestandteil dieser Debatte, da die Validierung von Lernergebnissen genau dort ansetzt (Bohlinger & Münchhausen, 2011, S. 7; Cedefop, 2016, S. 4 f.). Lernen wird dabei verstanden als „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Commission of the European Communities, 2001, S. 3). Dabei ist es unerheblich, in welchen Kontexten die Ergebnisse von Lernprozessen entstanden sind, das heißt, ob sie in formalen, non-formalen oder informellen Lernprozessen angeeignet wurden.

Trotz internationaler Unterschiede im Hinblick auf Strategien, Praktiken und Systeme der Validierung (Bohlinger & Münchhausen, 2011, S. 10 f.; OECD, 2021, S. 7; Sandberg & Kubiak, 2013, S. 351) herrscht allgemeiner Konsens über die Sinnhaftigkeit von Validierungsverfahren: Durch Anerkennung und Validierung lässt sich lebenslanges Lernen fördern, die Verbindung zwischen Arbeitsmarkt und Bildungswesen stärken (Bohlinger & Münchhausen, 2011, S. 10) sowie der Forderung nach sozialer Gerechtigkeit (Gauttier, 2012, S. 1110; OECD, 2021. S. 10) und wirtschaftlicher Entwicklung (Andersson, 2014, S. 337 f.) nachkommen. Insofern sind mit RPL mehrheitlich drei übergeordnete Ziele verbunden: die Herstellung sozialer Gerechtigkeit durch die Verbreiterung von Zugangschancen zu Bildung und Arbeit, ökonomische Entwicklung und Prosperität, indem vorhandene Kompetenzen und Kenntnisse besser für den Arbeitsmarkt genutzt werden können, sowie sozialer Wandel, in dem die

bessere Abbildbarkeit und Abbildung der realen Kompetenzen der Bevölkerung gesellschaftlichen Wandel ermöglicht (Andersson, 2008, S. 126).

Mit Blick auf die Fülle an Literatur zu RPL kann hier nur ein stark verkürzter Überblick gegeben werden (Bohlinger, 2017; Duvekot et al., 2014; Harris et al., 2014). Wir konzentrieren uns daher zunächst auf einen Überblick über die Thematik und verorten sie anschließend im bildungspolitischen Kontext im europäischen Raum. Anschließend geben wir einen vertiefenden Einblick in die Entstehung von RPL in mehreren, exemplarisch ausgewählten Ländern, die über eine besonders lange Erfahrung mit RPL verfügen und in denen unseres Erachtens die Anfänge von RPL auszumachen sind. Hierzu gehören die USA und Kanada, Frankreich und Schweden, für die eine Rekonstruktion erster Validierungspraktiken erfolgt, die an den bildungspolitischen Diskurs um die Anerkennung und Validierung vorgängigen Lernens angebunden werden. Der Beitrag schließt mit einem Fazit, das zeigt, welche Handlungsdesiderata sich aus den dargestellten Entwicklungen zur RPL ergeben.

1 RPL in den verschiedenen Kontexten

Die Komplexität von RPL resultiert aus zahlreichen Kontexten, in denen Anerkennung durchgeführt und diskutiert wird. So soll RPL einerseits der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung dienen, aber auch Übergänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystemen erleichtern, die (inter-)nationale sowie regionale, aber auch vertikale und soziale Mobilität von Arbeitnehmenden und Studierenden fördern sowie die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund in das Bildungs- und Beschäftigungssystem unterstützen (Esser, 2011, S. 6). Außerdem findet RPL im Zuge von Kompetenzbewertungen innerhalb von Unternehmen sowie zur Kompetenzbilanzierung beispielsweise für Arbeitslose oder benachteiligte Gruppen Anwendung (Cedefop, 2016, S. 51 ff.). Dabei trifft die Heterogenität der Anwendungsfelder auf ebenso vielfältige Vorqualifikationen und diverses Vorwissen bezüglich Inhalt, Niveau und Umfang, auf verschiedene Zielgruppen sowie vor allem auf eine Vielzahl möglicher Zielsysteme im engeren Sinne und den damit verbundenen rechtlichen Regulierungen. Hierzu zählen das Bildungssystem und hierin vor allem der Bereich der beruflichen und hochschulischen Bildung. Des Weiteren zählen hierzu das Beschäftigungssystem und dessen zahlreiche Berufsfelder inklusive der zugehörigen Rechtsmaterie, wie das Arbeitsrecht und Berufsbildungsrecht (hier ist vor allem die Unterscheidung reglementierter und nicht reglementierter Berufe von Bedeutung), sowie zuletzt das Ehrenamt, für das RPL eine Rolle spielen kann. Abschließend stellt sich die Frage, ob es innerhalb der Zielsysteme zu einer vollständigen oder teilweisen Anerkennung kommt und welche Auflagen gegebenenfalls zu erfüllen sind.

Eine Darstellung aller denkbaren Kontexte ist dementsprechend nicht möglich. Stattdessen gibt Abbildung 1 einen Überblick über die vielfältigen Wege der Einmündung in das Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie in das Ehrenamt durch RPL.

Ein besonderes Komplexitätsniveau erreicht die Diskussion um RPL mit Blick auf unterschiedliche Herkunftsländer der Aspirantinnen und Aspiranten in Verbindung mit verschiedenen Vorqualifikationen und Berufserfahrungen und der Frage, in welchem Zielsystem eine Anerkennung Verwendung finden soll. Im Folgenden wird dies mithilfe von sieben Beispielen illustriert.

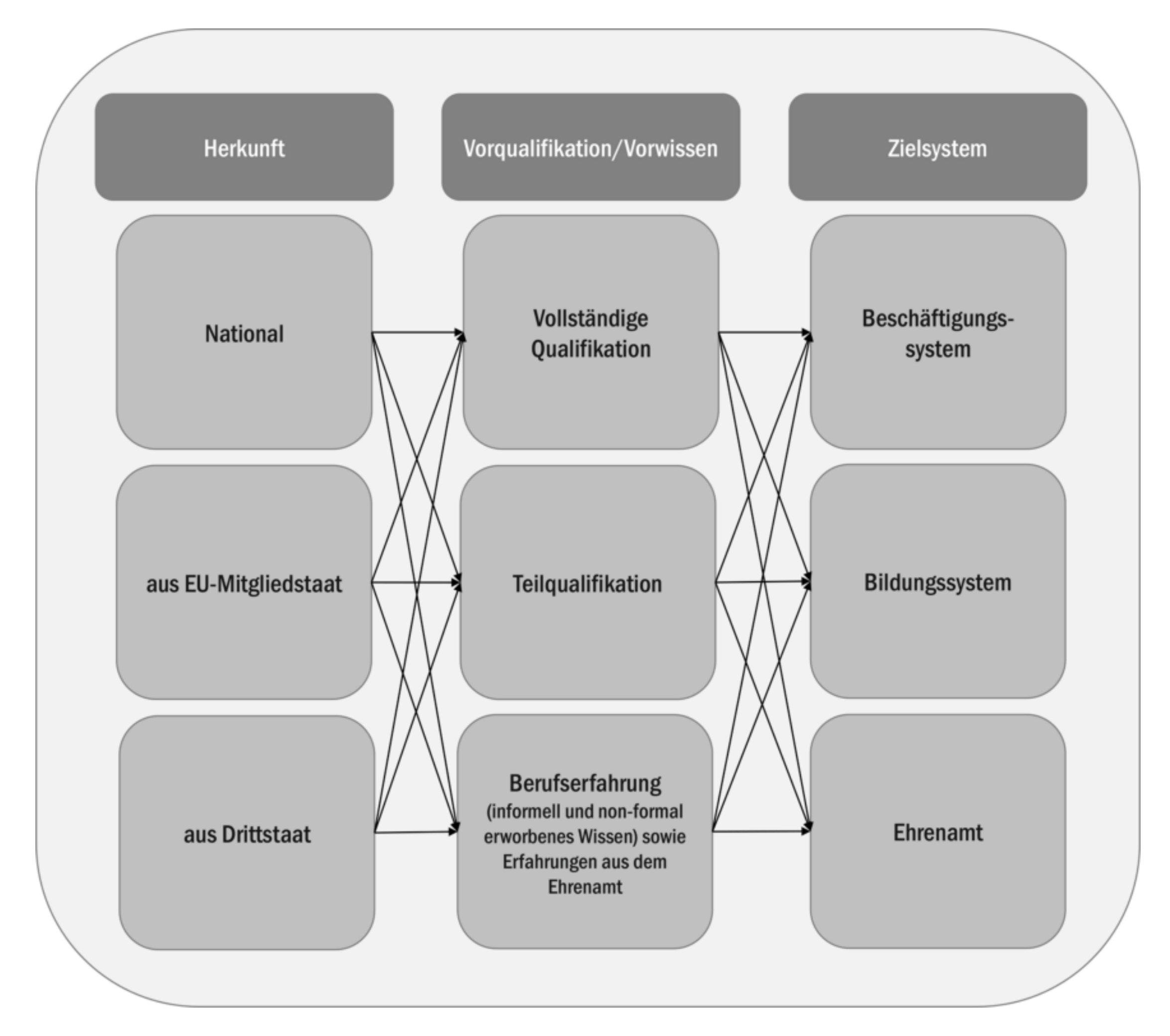


Abbildung 1: Wege der Einmündung in das Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie in das Ehrenamt durch RPL (Quelle: Autorin und Autoren)

Beispiel 1: Anerkennung einer vollständigen und in Deutschland erworbenen formalen Qualifikation zur Einmündung in das Bildungssystem.

Aufstiegsfortbildungen wie die zum Handwerks- oder Industriemeister berechtigen seit dem entsprechenden Beschluss der Kultusministerkonferenz (2009) zum allgemeinen Hochschulzugang und führen seither zu einer automatischen Anerkennung als Hochschulzugangsberechtigung. Aber auch jenseits von durch entsprechende Akteure beschlossenen automatischen Anerkennungen in den Regelsystemen (Schulsystem, Ausbildungssystem, Hochschulsystem) kommt es vor, dass in Deutschland erworbene formale Qualifikationen für die Einmündung in ein entsprechendes Ziel-

system ein Anerkennungsverfahren durchlaufen müssen. Ein Beispiel dafür ist die landesrechtlich geregelte staatliche Anerkennung von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern. Sie ist für die Einmündung in das Beschäftigungssystem notwendig, sofern hoheitliche Tätigkeiten, beispielsweise im öffentlichen Dienst, übernommen werden sollen. Je nach Bundesland sind für die staatliche Anerkennung verschiedene Voraussetzungen zu erfüllen. Beispielsweise sieht das sächsische Sozialanerkennungsgesetz unter anderem ein Abschlusskolloquium vor, innerhalb dessen die persönliche und fachliche Eignung festgestellt werden soll (SächsSozAnerkG, § 1, Abs. 2).

Beispiel 2: Anerkennung einer in einem EU-Mitgliedstaat erworbenen formalen Qualifikation zur Einmündung in das Beschäftigungssystem

Während die Anerkennung von Abschlüssen in nicht reglementierten Berufen für einen Zugang für EU-Inländer und -Inländerinnen zum Beschäftigungssystem nicht verpflichtend ist, ist sie für reglementierte Berufe obligatorisch.[1] Für einige reglementierte Berufe (bspw. Apotheker, Ärztin, Hebamme, Pflegefachkraft) erfolgt eine automatische Anerkennung auf Grundlage der EU-Berufsanerkennungsrichtlinie (2005/36/EG bzw. in der Neufassung 2013/55/EU) im Rahmen der Gleichwertigkeitsprüfung. Werden hierbei keine wesentlichen Unterschiede festgestellt, so wird die ausländische Berufsqualifikation in der Regel vollständig anerkannt. Beispiel 5 geht auf den Fall ein, bei dem nicht die gesamte, aber ein Teil der ausländischen Qualifikation anerkannt wird.

Beispiel 3: Anerkennung einer außerhalb der EU (in einem Drittstaat) erworbenen Qualifikation zur Einmündung in das Beschäftigungssystem

Für Personen, die ihre Qualifikation in einem Drittstaat erworben haben, gilt weder die Niederlassungs- und Dienstleistungsfreiheit in der Europäischen Union (Art. 56–62 AEUV) noch die oben genannte Richtlinie zur Berufsanerkennung (2005/36/EG bzw. in der Neufassung 2013/55/EU). Insofern es die mit dem Aufenthaltsstatus und einer Arbeitserlaubnis verbundenen Regelungen zulassen[2], kann zwar eine Beschäftigung in einem nicht reglementierten Beruf aufgenommen werden, für die Einmündung in beispielsweise den Beruf der Pflegefachkraft erfolgt jedoch im Anerkennungsverfahren durch die zuständige Stelle eine (aufwendige) Einzelfallprüfung, die nur sehr selten zu einer vollständigen Anerkennung der Berufsqualifikation führt (siehe Beispiel 6). Jedoch kann sich die Anerkennung eines nicht reglementierten Berufsabschlusses (bspw. Tischler:in) auch dann lohnen, wenn sie für eine Arbeitsaufnahme nicht zwingend notwendig ist. So kommen Brücker et al. zu dem Schluss, dass „[d]ie Beschäftigungsfähigkeit von Migrantinnen und Migranten, deren Abschlüsse anerkannt wurden, [...] sich langfristig um 25 Prozentpunkte [erhöht, d. A.] und ihre Verdienste [...] um rund 20 Prozent [steigen, d. A.] im Vergleich zu Personen, die keine

1 Allerdings führt die Anerkennung von Qualifikationen auch dann zu positiven Arbeitsmarkteffekten, wenn es sich nicht um reglementierte Berufe handelt (Brücker et al., 2021).

2 Fachkräfte aus Drittstaaten benötigen in der Regel eine Anerkennung als Voraussetzung für die Einreise. Ausgenommen sind hier Staaten im Zuge der Westbalkanregelung sowie verschiedene Staaten mit bilateralen Abkommen, bspw. Kanada, USA oder Japan.

Anerkennung beantragt haben“ (2021, S. 1). Die entsprechende Rechtsgrundlage bildet das Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen und das hierin enthaltene Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG), Kap. 1, zu den nicht reglementierten Berufen. Entsprechend haben Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen ein Recht auf ein Anerkennungsverfahren bei einer für den Beruf gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG) zuständigen Stelle (BQFG, Kapitel 1, § 4 u. 8).

Beispiel 4: Teilweise Anerkennung einer in Deutschland erworbenen formalen Qualifikation zur Einmündung in das Ehrenamt

Auch für die Aufnahme eines Ehrenamts kann die Anerkennung einer Vorqualifikation sinnvoll sein. Ein Beispiel hierfür ist die in der Jugendarbeit von verschiedenen Trägern geforderte Jugendleiter:in-Card (Juleica). Mit ihrer Hilfe werden Qualifikationen zur ersten Hilfe, Strukturen der Jugendarbeit, Gewaltprävention etc. durch einen lizenzierten Träger nachgewiesen. Länderspezifische Konkretisierungen regeln unter anderem Voraussetzungen zum Erhalt der Juleica. Beispielsweise regelt das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2013, S. 202), dass eine einschlägige Berufsausbildung auf Antrag durch den Träger als Juleica-Qualifizierung anerkannt werden kann.

Beispiel 5: Teilweise Anerkennung einer in einem EU-Mitgliedstaat erworbenen formalen Qualifikation zur Einmündung in das Beschäftigungssystem

Wird die Gleichwertigkeit einer Vorqualifikation für einen reglementierten Beruf durch die Anerkennungsstelle nicht festgestellt und wesentliche Unterschiede attestiert, so kann beispielsweise die Vorqualifikation einer Pflegefachkraft zumindest teilweise anerkannt werden. Allerdings sind für eine Einmündung in das Beschäftigungssystem Ausgleichsmaßnahmen in Form eines Anpassungslehrgangs oder einer Eignungsprüfung nötig.

Beispiel 6: Teilweise Anerkennung einer außerhalb der EU (in einem Drittstaat) erworbenen Qualifikation zur Einmündung in das Beschäftigungssystem

Kommt es im Zuge der Gleichwertigkeitsprüfung für einen reglementierten Beruf wie den der Pflegefachkraft zu einer Feststellung wesentlicher Unterschiede, so wird nur ein Teil der Vorqualifikation anerkannt und die Personen aus Drittstaaten durchlaufen eine Kenntnisprüfung und/oder einen Anpassungslehrgang. Die weniger umfangreiche Eignungsprüfung (Defizitprüfung der Inhalte, die gemäß Anerkennungsstelle nachgeholt werden müssen) kann von Drittstaatlern nicht in Anspruch genommen werden.

Beispiel 7: Anerkennung informell erworbenen Wissens zur Einmündung in das bzw. Verwendung im Bildungssystem

Für die Anerkennung informell und non-formal erworbenen Wissens ist für die verschiedenen Zielsysteme eine Vielzahl an Konstellationen möglich. So kann die

Ferienarbeit einer Studentin im Bachelor-Studiengang als Pflichtpraktikum oder als praktische Erfahrung für den Hochschulzugang zu bestimmten Studienfächern angerechnet werden. Eine andere Möglichkeit bietet die sogenannte Externenprüfung, durch die Berufspraxis im Umfang des 1,5-Fachen der Ausbildungszeit des jeweiligen Berufs für den Zugang zur entsprechenden Abschlussprüfung anerkannt werden kann, wenn entsprechende Tätigkeiten ausgeübt wurden und nachgewiesen werden können (BBiG, § 45 Abs. 2, § 37 Abs. 2). Insgesamt ist Validierung informell und nonformal erworbenen Wissens in Deutschland eher ein „heterogenes Mosaik" (Schmid, 2020, S. 6) und im Kontext der Berufsbildung kaum verbreitet (ebd.). Um dies besser zu verstehen, hilft neben dem Blick auf die Komplexität der Anerkennungsvarianten auch ein Blick auf die Entwicklung von Anerkennungs- und Validierungsverfahren im internationalen Kontext.

2 Entwicklungen im Nordamerika der Nachkriegszeit

Der Ursprung von Validierungsverfahren ist unter anderem auf Initiativen in den USA in den 1940er-Jahren (Bohlinger, 2017, S. 590) und später auch auf Anerkennungspraktiken in Nordamerika in den 1950er- bis 1970er-Jahren zurückzuführen (Alves et al., 2020, S. 88). In dieser Zeit gab es in den USA und Kanada verstärkt Bemühungen, den Zugang zur Hochschulbildung weiter zu öffnen. Zugleich führte das Ende des Zweiten Weltkriegs unter anderem zu einer starken Veränderung des Arbeitsmarktes, einhergehend mit einem verhältnismäßig hohen Eintritt von Frauen in die Arbeiterschaft. Um dem Mangel an Arbeitskräften entgegenzuwirken und die Kriegsheimkehrer in den Arbeitsmarkt zu (re-)integrieren, ermutigte die US-Regierung die Veteranen zur Weiterführung der durch den Krieg unterbrochenen Schul- und Ausbildungslaufbahn ab dem Zeitpunkt der Einberufung (Alves et al., 2020, S. 88). Zusätzlich wurden für die US-amerikanischen, aber auch für kanadische Soldaten, die nach dem Krieg weiterhin in den Vereinigten Staaten stationiert waren, spezielle Bildungsmaßnahmen entwickelt, die eine Wiedereingliederung in das zivile Leben erleichtern sollten (Gauttier, 2012, S. 1109). Die Integrationsversuche der US-Regierung stießen bei vielen der Kriegsveteranen auf Unverständnis. Sie verwiesen darauf, dass Lernerfahrungen und Wissenszuwachs auch während des Krieges möglich waren, und übten damit Druck auf die Regierung und Hochschulen aus, jene erworbenen Wissensstände anzuerkennen und den Zugang zur Hochschulbildung zu ermöglichen (Alves et al., 2020, S. 88 f.). Eine ähnliche Entwicklung durchlief Kanada (Quebec), jedoch hier vor dem Hintergrund feministischer Bewegungen. Die Aufnahme einer akademischen Laufbahn gestaltete sich für viele Frauen schwierig, was unter anderem dem Anteil häuslicher Aktivitäten in ihrer Erwerbsbiografie zugeschrieben wurde. Hieraus ergab sich die Forderung, die hier erworbenen Erfahrungen für einen möglichen Eintritt in die Hochschule zu berücksichtigen (Berger, 1991, zitiert nach Alves et al., 2020, S. 89).

Auch wenn Validierungsverfahren zu dieser Zeit bereits durchgeführt wurden, so erlangten diese international nur wenig Beachtung, da zum einen oft nur spezifische Bevölkerungsgruppen von RPL profitierten und sich die Sichtbarkeit in der Gesellschaft eher als begrenzt erwies (Alves et al., 2020, S. 89). Zum anderen wurde das Lernen Erwachsener zu dieser Zeit und bis in die 1970er-Jahre weltweit im Allgemeinen nur als eine Fortführung der regulären Schullaufbahn gesehen (OECD, 2021, S. 10). In den frühen 1970er-Jahren nahmen einige Hochschulen in den USA – wie etwa die Princeton University in New Jersey – Anpassungen in ihrem Aufnahmeprozedere und eine Lockerung formaler Barrieren vor, indem sie die Bandbreite an möglichen Zertifikaten für die Zulassung an ihrer Hochschule erweiterten (OECD, 2021, S. 10). Diese Entwicklungen folgten hauptsächlich einer humanistischen Auffassung von sozialer Gerechtigkeit, die weltweit Aufmerksamkeit fand (Alves et al., 2020, S. 88 f.; OECD 2021, S. 10).

Die nordamerikanischen Erfahrungen bezüglich erster Validierungsverfahren im Hochschulwesen drangen etwa zu Beginn der 1980er-Jahre auch nach Großbritannien. Dort experimentierte eine Reihe von Bildungseinrichtungen mit neuen Strategien und Richtlinien, die es erlaubten, die Gültigkeit verschiedener Zertifikate (i. S. einer Dokumentenprüfung) zugunsten eines möglichen Eintritts in die Hochschule neu zu beurteilen und gegebenenfalls zu erweitern. Im Vereinigten Königreich wie auch in den USA geschah dies im Sinne des „Assessment of Prior Learning“ (AEPL). Etwa bis gegen Ende der 1980er-Jahre lag der Fokus von Validierungsverfahren auf dem Hochschulwesen, bis er sich dann schließlich auf den Arbeitsmarkt ausweitete. Erste Erfahrungen in diesem Zusammenhang stammen unter anderem aus Australien und Frankreich (OECD, 2021, S. 10).

3 Frankreich und das Recht auf Anerkennung erfahrungsbasierter Lernergebnisse

Das heutige Validierungssystem in Frankreich, die „Validation des acquis de l’expérience [validation of experiential learning outcomes]“ (VAE), durchlief bis zum heutigen Tag bereits einige Reformen und Revisionen. Im Jahr 2002 legte das *Loi de Modernisation Sociale* (Gesetz zu Modernisierung des Sozialwesens) den Grundstein für die Validierung erfahrungsbasierter Lernergebnisse. Hierbei haben die Bürgerinnen und Bürger das Recht, individuelle Kompetenzen prüfen zu lassen und unter Abgleich mit anerkannten Standards des formalen Bildungssystems anerkennen zu lassen (Werquin, 2021, S. 394).

Dabei ist die VAE keineswegs neu und reicht in ihren Vorgängermodellen bis in das Jahr 1934 zurück. Das *Journal Officiel de la République Française* verweist auf den Artikel 8 eines Gesetzes, welches festlegt, dass Lernerfahrungen im Bereich der Industrietechnik unter gewissen Umständen anerkannt werden können:

> „Les techniciens autodidactes, les auditeurs libres des diverses écoles, les élèves par correspondance, justifiant de cinq ans de pratique industrielle comme techniciens, pourront, après avoir subi avec succès un examen au conservatoire national des arts et métiers, obtenir un diplôme d´ingénieur. Les conditions de la délivrance de ces diplômes sont fixées par décret sur avis favorable de la commission des titres d'ingénieurs. [Folgende Personen können mit fünf Jahren Praxis als Industrietechniker/in nach bestandener Prüfung an der nationalen Kunst- und Berufshochschule ein Ingenieursdiplom erhalten: autodidaktische Techniker, Gasthörer verschiedener (Hoch-)Schulen und Fernstudierende. Übersetzung d. A.]" (République Française, 1934, S. 7059).

Hier zeigt sich bereits eine frühe Praktik zur Validierung informeller und non-formaler Lernergebnisse, die jedoch Personen in technischen Berufen vorbehalten war (Werquin, 2021, S. 392). Das Validierungsverfahren umfasste eine feldspezifische Abschlussarbeit und eine mündliche Prüfung bzw. Verteidigung (Gauttier, 2012, S. 1109) und enthielt somit eine Kopplung zweier Validierungsinstrumente. Der hiermit ermöglichte Zugang zur Abschlussprüfung, auch ohne die institutionalisierte Ausbildung absolviert zu haben, erinnert an die in Deutschland mögliche oben genannte Externenprüfung. Tatsächlich entwickelten sich Validierungsverfahren in Frankreich im Vergleich zu vielen anderen Ländern früher und schneller; gleichzeitig gelten die Validierungssysteme in Deutschland und Frankreich als „archetypical cases" (Pielorz & Werquin, 2019, S. 3). Das mag vor allem auf die ausgeprägte Kompetenzorientierung zurückzuführen sein, die Lernergebnisse nicht zwangsläufig an formale Bildungswege koppelt. Berufliche Qualifikationen sind nach dieser Betrachtungsweise weniger das Ergebnis eines akkreditierten Bildungsprogramms, sondern vielmehr das Ergebnis dahinter liegender Lernprozesse. Diese Auffassung und die damit verbundene Lockerung formaler Rahmenbedingungen trugen wesentlich zur schnellen Einführung von Verfahren zur Validierung informeller und non-formaler Lernergebnisse bei (Werquin, 2021, S. 392). Zudem wird auch hier der Diskurs über soziale Gerechtigkeit aufgenommen (Gauttier, 2012, S. 1109). Nicht zuletzt spielte beim Ausbau eines umfangreichen Validierungssystems die Unterstützung (und damit das in die Validierungsverfahren gesetzte Vertrauen) aufseiten der Arbeitgebenden und wichtiger Arbeitsmarktakteure eine wesentliche Rolle (Werquin, 2021, S. 393).

4 Validierung im Rahmen von Migration und Fachkräftesicherung in Schweden

Ein bedeutender Impuls für die Weiterentwicklung von Validierungsverfahren steht im Zusammenhang mit Migration, insbesondere in Ländern, die vor allem ab 2015 eine große Anzahl an Flüchtlingen aufgenommen haben, wie etwa Deutschland, Österreich und Schweden. Schweden verzeichnete bereits seit den 1970er-Jahren einen Zuwachs an Immigrierenden (Andersson, 2021, S. 14) und ist zugleich ein Beispiel dafür, wie die Anforderungen des Arbeitsmarktes Validierungspraktiken vorantreiben können (Andersson, 2014, S. 341). Hier wurde früh erkannt, dass Validierungsverfah-

ren einen bedeutenden Beitrag zur schnellen Integration in den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft des Gastlandes leisten (Andersson, 2021, S. 13; Cedefop, 2016, S. 5). Die Herausforderung besteht dabei allerdings in der Entwicklung passender Verfahren. Bei der Anerkennung vorgängiger Lernerfahrung gilt es zu beachten, dass jene Erfahrungen (ungeachtet vorangegangener formaler, non-formaler oder informeller Lernprozesse) in ihrem jeweiligen Kontext verortet und demnach an ein Systemwissen (Bildungswesen, Arbeitswelt, Gesellschaft und Familie) gekoppelt sind, welches sich mitunter stark zwischen Herkunftsland und Gastland unterscheiden kann. Folglich liegt hier der Anspruch der Validierung in der Sicherstellung, dass bereits erworbene Qualifikationen auch in einem neuen Kontext angewendet werden können. Das spielt vor allem für reglementierte Berufe eine besondere Rolle (Andersson, 2021, S. 16).

Da in Schweden etwa die Hälfte aller Validierungsverfahren im Gesundheits- und Sozialwesen stattfindet (Maurer, 2021, S. 10), scheint es nur wenig überraschend, dass dieses Arbeitsmarktsegment im Fokus der Forschung steht (Andersson et al., 2013; Andersson & Fejes, 2012). Eine Vielzahl der Validierungsverfahren richtet sich an Berufe in der Pflege bzw. Pflegeassistenz. Auffällig ist hier die zunehmende Vielfalt an Validierungsinstrumenten. Neben der Anwendung von Portfolios zur schriftlichen Reflexion sind auch Hospitationen am Arbeitsplatz nicht unüblich (Maurer, 2021, S. 10). Des Weiteren spielen gesprächsbasierte Methoden eine zunehmend größere Rolle. Andersson und Fejes verweisen in einer Studie während einer Weiterbildungsmaßnahme mit Pflegekräften in der Altenpflege auf die aktivierende Methode der „learning conversation“: Komplementär zur schriftlichen Prüfung werden hier Problemstellungen innerhalb beruflicher Handlungssituationen der Pflegenden gemeinsam diskutiert, was nicht nur zu neuen Lernergebnissen führen soll, sondern auch zur Identifizierung bereits erzielter Lernergebnisse (Andersson & Fejes, 2012, S. 4). Gesprächsbasierte Methoden zeigen gegenüber schriftlichen Tests und Prüfungen eine vergleichsweise hohe Validität (Cedefop, 2016, S. 62). Die Entwicklungen in Schweden verdeutlichen die zunehmende Vielfalt an Validierungsinstrumenten, die es dem Prüfenden erlauben, ein noch umfassenderes Bild über vorgängiges Lernen zu erhalten und das notwendige Assessment nicht allein „behind the scenes“ laufen zu lassen, wie es beispielsweise heute noch an vielen Hochschulen der Fall ist (Conrad, 2014, S. 318).

Diese Entwicklungen sind mittlerweile in einen komplexen bildungspolitischen Rahmen integriert, der dazu dient, Anerkennung und Validierung in die oben genannten Kontexte einzubetten, und seinen Ursprung in der Suche nach Möglichkeiten hat, vor allem Erwachsene in ihren arbeitsmarktbezogenen Lernprozessen, aber auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und so einen Beitrag zu mehr Wirtschaftlichkeit und zu mehr Wertschätzung des Lernens zu leisten.

5 Der Bildungspolitische Diskurs

Vor diesem Hintergrund ist es eindeutig, dass RPL nur im Zusammenhang mit dem Konzept des lebenslangen Lernens gesehen werden kann. Von zentraler Bedeutung ist hier der Fauré-Report „Learning to be" der Unesco von 1972, in dem Persönlichkeitsentwicklung ein zentrales Moment ist und eine positive humanistische Konnotation erhält (Andersson et al., 2013, S. 406; s. o.). Der Bericht, der als Plädoyer für die Zugänglichkeit einer lernenden Gesellschaft für jeden Menschen gilt, wird zugleich als „starting point for the long journey that policy-making on lifelong learning has taken since then" verstanden (Duvekot, 2014, S. 66). Ein Jahr später publizierte die OECD ihr Konzept der „Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning" (1973). In Europa entwickelte auch der Europäische Rat (Janne & Schwartz, 1976) eine Idee der „éducation permanente" als Vorläufer des lebenslangen Lernens. Das Konzept des Europäischen Rates spricht sich dabei für eine Rahmung des Lernens über die Lebensspanne aus; diese soll nicht nur das Arbeitsleben, sondern das gesamte Leben umfassen (Duvekot, 2014, S. 71). Auch wenn sich das Konzept der wiederkehrenden Bildung über die Lebensspanne in den ursprünglichen Fassungen nicht gehalten hat, haben die Dokumente, die in diesem Zeitraum entstanden sind, maßgebliche Impulse für die Entwicklung der Strategien und Konzepte zu lebenslangem Lernen geliefert.

Zusammen mit der Verschiebung von Bildung hin zu Lernen erhält allerdings nicht nur der politische Diskurs um „wiederkehrende Bildung" („recurrent education": OECD, 1973) neue Impulse, sondern manifestiert sich in einer Reihe von Veröffentlichungen zu lebenslangem Lernen in der (Erwachsenen-)Bildungsforschung, denn „[t]he shift from focusing on education to speaking about learning signifies a shift that is important to address in research, because it marks a new way of conceptualising the adult learner in terms of, for instance, the how, what, when, where and output questions of learning" (Andersson et al., 2013, S. 406; Husén, 1974).

In den 1980er-Jahren wurde RPL im Zuge des New Public Management, das auch in den Bildungsbereich Einzug hielt, rekonzeptualisiert, um berufliche Erstausbildung und Weiterbildung stärker miteinander zu verzahnen und erhielt dabei eine starke Orientierung an der Idee von Bildung als Humankapitalinvestition (Duvekot, 2014, S. 71). Einen weiteren Meilenstein zu Anerkennung und Validierung lieferte das Weißpapier Education and Training (Commission of the European Communities, 1995), das als zentrales Instrument betrachtet wird, um die Arbeitsmarkt- und Bildungsintegration von jungen Menschen ohne Bildungsteilhabe zu fördern und zugleich ihre innereuropäische Mobilität zu stärken. Bereits mit dem Untertitel „Towards the Learning Society" wird ein klarer Hinweis auf die Förderung des lebenslangen Lernens, aber auch auf die damit verbundenen wirtschaftspolitischen und nicht nur bildungspolitischen Ziele gegeben (ebd., S. I). Nur am Rande sei erwähnt, dass fast zeitgleich der vielbeachtete Report der Delors-Kommission „Learning: The Treasure Within" erschien, der *education* (und eben nicht lebenslanges Lernen) auf vier Grundprinzipien aufbaut, nämlich *learning to know, learning to do, learning to live together, and*

with others sowie *learning to be* (International Commission on Education for the Twenty-First Century & Delors, 1996, S. 86).

Fünf Jahre später wurde in der EU mit der Verabschiedung der Lissabonner Strategie und der Veröffentlichung des Memorandums über lebenslanges Lernen (Commission of the European Communities, 2001) ein weiterer Meilenstein in der Geschichte der Anerkennung und Validierung in der EU gelegt, mit dem durch RPL und die gegenseitige Anerkennung von formalen Qualifikationen über Ländergrenzen hinweg ein entscheidender Beitrag auf dem Weg zu einer wissensbasierten Gesellschaft geleistet werden sollte. Damit verschob sich der Diskurs um lebenslanges Lernen in eine stärker ökonomische Ausrichtung, und so kommt es nicht von ungefähr, dass das Memorandum on Lifelong Learning (ebd.) vor allem dazu diente, die Ziele der Lissabonner Strategie zu unterstützen bzw. zu forcieren. Andersson et al. (2013, S. 407) haben in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass es kein Zufall ist, dass der Diskurs um RPL sich in den Folgejahren verschob und im Zusammenhang mit weiteren Instrumenten (wie nationalen Qualifikationsrahmen) geführt wurde, die vor allem eine bessere Nutzbarkeit von Kompetenzen und Lernergebnissen am Arbeitsmarkt fokussierten. Freitag (2011, S. 8 f.) sieht den Ausbau von Validierung sogar explizit im Zusammenhang mit dem Recht auf die Niederlassungsfreiheit von EU-Bürgerinnen und Bürgern und betont, dass alle in Folge der Lissabon-Strategie entstandenen Dokumente zu RPL in erster Linie als „Bekräftigungen des Konzeptes der Lernbewertung und der Ziele der EU zu interpretieren“ sind (ebd., S. 9).

In den Folgejahren erschienen weitere Dokumente und Handlungsempfehlungen zu RPL. So folgten 2004 die „Principles for the Identification and Validation of Non-Formal and Informal Learning“ (Commission of the European Communities, 2004), 2012 die Empfehlungen zur Validierung non-formalen und informellen Lernens (Council of the European Union, 2012) sowie 2015 die „Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning“ (Cedefop, 2015). Insbesondere die „Principles for the Identification and Validation of Non-Formal and Informal Learning“ verdeutlichen dabei den Stellenwert von Anerkennung und Validierung und definieren ihre übergeordneten Ziele:

> „The overall aim of validation is to make visible and value the full range of qualifications and competences held by an individual, irrespective of where these have been acquired. The purpose of this validation may be formative (supporting an ongoing learning process) as well as summative (aiming at certification).“ (European Commission, 2004, S. 3)

Mittlerweile kommen einige Initiativen europäischer Organe zur Förderung von Validierung hinzu wie etwa:

- Ein online-Tool zur Selbstbewertung von Fertigkeiten und Fähigkeiten für Drittstaatsangehörige (European Commission, 2019[3]),
- die Leistungspunktesysteme für die Hochschulbildung (ECTS – European Credit Transfer System) und für die berufliche Bildung (ECVET – European Credit Sys-

3 https://ec.europa.eu/migrantskills/#/

tem for Vocational Education and Training) sowie die Europassdokumente (Europäischer Lebenslauf, Sprachenpass, Mobilitätspass, Diploma Supplement, Zeugniserläuterung),
- eine regelmäßige Bestandsaufnahme der Anerkennung von vorgängigem Lernen in europäischen und benachbarten Staaten durch das European Inventory on the Validation of Non-Formal and Informal Learning (European Commission, Cedefop, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion 2020),
- die Flankierung dieser Maßnahmen durch die Entwicklung des Europäischen und nationaler Qualifikationsrahmen (Council of the European Union, 2012, C 398/2) sowie
- die automatische gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich und im allgemeinbildenden Bereich, aber auch berufliche Qualifikationen und Lernabschnitte aus dem Ausland (European Council, 2018).

Bis auf den heutigen Tag dient RPL der Umsetzung lebenslangen Lernens zum Zwecke der Realisierung einer wissensbasierten Gesellschaft und zugleich zur Förderung des europäischen Wirtschaftsraums. Eine einheitliche europaweite Vorgehensweise ist dabei nach wie vor nicht erkennbar, vielmehr beruht der Einsatz bzw. die Umsetzung von Instrumenten für RPL nach wie vor auf dem Subsidiaritätsprinzip, d. h. auf dem freiwilligen Einsatz in den Mitgliedstaaten sowie der Weiterentwicklung von Instrumenten und Maßnahmen durch eben diese. Die Mitgliedstaaten der Europäischen Union sind in diesem Zusammenhang gehalten „[to c]omplete the process of implementation of national lifelong learning strategies, paying particular attention to the validation of non-formal and informal learning and guidance" (European Commission, 2009, S. 8). Bei der Umsetzung von RPL setzen die europäischen Länder vor allem auf Beratungsangebote zur Validierung, Verbindungen zu nationalen Qualifikationsrahmen, transparente Qualitätssicherung und die Einhaltung von Standards (Cedefop, European Commission & ICF, 2019, S. 9).

6 Fazit

Trotz zahlreicher Dokumente zur Förderung von RPL bleibt die Verbreitung entsprechender Instrumente bis heute eher zurückhaltend und Validierung wird u. a. aufgrund der damit verbundenen hohen Kosten, nicht-intendierten Begleiterscheinungen wie der Überbetonung der Bewertung des Lernens gegenüber den Lernprozessen selbst (Lassnigg, 2019, S. 9), aber auch des eher mäßigen Verbreitungsgrades kritisch gesehen. Eine eingeschränkte Wirksamkeit ist auch aufgrund einiger scheinbar unüberbrückbarer Hürden mit Blick auf das Verständnis von Lernergebnissen zu sehen; in diesem Zusammenhang ist RPL immer wieder dafür kritisiert worden, dass RPL „can tend to focus more on the form in which the students present their learning and experience rather than on the content and context of their knowledges" (Hamer, 2012,

S. 114). Ein weiterer Kritikpunkt liegt darin, dass die Förderung lebenslangen Lernens und damit von RPL nie einem Selbstzweck diente, sondern – je nach konjunktureller Lage – einer mehr oder minder starken ideologischen Debatte darüber unterworfen war, ob sozialer Wandel und soziale Partizipation und/oder eher wirtschaftliches Wachstum und Wettbewerbsfähigkeit zu fördern sei (Duvekot, 2014, S. 79). Dennoch bleibt es abschließend nicht nur in der Verantwortung von Politik und öffentlicher Verwaltung, für die notwendige Infrastruktur für RPL zu sorgen, sondern vielmehr muss es gleichzeitig darum gehen, Lernende für das Lernen zu sensibilisieren. Dass sich Lernen lohnt und in Form von RPL unterstützt werden kann und muss, ist in diesem Zusammenhang eine simple Schlussfolgerung, die aus den Bemühungen der vergangenen Jahrzehnte abgeleitet werden kann, und Lernen ist es wert, auch weiterhin gefördert und wertgeschätzt zu werden.

Literatur

Alves, N., Schmidt-Lauff, S., Doutor, C. & Campos, L. (2020). Contexts of Recognition of Prior Learning: A Comparative Study of RPL Initiatives in Brazil, Portugal, and Germany. *Andragoške studije, 11*(December), 87–110.

Andersson, P. (2008). Recognition of prior learning as a technique of governing. In A. Fejes & K. Nicoll (Hrsg.), *Foucault and lifelong learning* (S. 126–137). Routledge.

Andersson, P. (2014). RPL in further and vocational education and training. In J. Harris, C. Wihak & J. Van Kleef (Hrsg.), *Handbook of the Recognition of Prior Learning. Research into Practice* (S. 337–355). National Institute of Adult Continuing Education.

Andersson, P. (2021). Recognition of Prior Learning for Highly Skilled Refugees' Labour Market Integration. *International Migration, 59*, 13–25. https://doi.org/10.1111/imig.12781

Andersson, P. & Fejes, A. (2012). Effects of recognition of prior learning as perceived by different stakeholders. *Prior Learning Assessment Inside Out, 1*(2), 1–14.

Andersson, P., Fejes, A. & Sandberg, F. (2013). Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education, 32*(4), 405–411.

Bohlinger, S. (2017). Comparing Recognition of Prior Learning (RPL) across countries. In M. Mulder (Hrsg.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (S. 589–606). Springer.

Bohlinger, S. & Münchhausen, G. (2011). Recognition and Validation of Prior Learning. In S. Bohlinger & G. Münchhausen (Hrsg.), *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning* (S. 7–26). W. Bertelsmann.

Brücker, H., Glitz, A., Lerche, A. & Romiti, A. (2021). Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse hat positive Arbeitsmarkteffekte: Integration von Migrantinnen und Migranten in Deutschland. *IAB-Kurzbericht*, Nürnberg: IAB. https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-02.pdf (04.03.2022).

Cedefop (2015). *European Guidelines of Validating Non-Formal and Informal Learning.* Luxembourg: Office of Official Publications of the European Communities.

Cedefop (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen EU.

Cedefop, European Commission & ICF (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report*. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf

Cedefop, European Commission & ICF (2020): *European Inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report*. https://data.europa.eu/doi/10.2767/25102

Commission of the European Communities (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society*. Brüssel: Commission of the European Communities.

Commission of the European Communities (2001). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brüssel: Commission of the European Communities.

Commission of the European Communities (2004). *Common European Principles for the Identification and Validation of Non-Formal and Informal Learning*. Brüssel: Commission of the European Communities.

Conrad, D. (2014). RPL in higher education: Past, present and potential. In J. Harris, C. Wihak, J. Van Kleef (Hrsg.), *Handbook of the Recognition of Prior Learning. Research into Practice* (S. 315–336). National Institute of Adult Continuing Education.

Council of the European Union (2012). *Recommendations on the Validation of Non-Formal and Informal Learning*. Council of the European Union.

Duvekot, R. (2014). Lifelong learning policy and RPL in the learning society: The promise of Faure? In J. Harris, C. Wihak & J. Van Kleef (Hrsg.), *Handbook of the Recognition of Prior Learning. Research into Practice* (S. 65–85). National Institute of Adult Continuing Education.

Duvekot, R., Halba, B., Aagaard, K., Gabršček, S. & Murray, J. (2014). *The Power of VPL. Validation of Prior Learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all*. Inholland University AS & European Centre Valuation Prior Learning.

Esser, F. H. (2011). Vorwort. In S. Bohlinger & G. Münchhausen (Hrsg.), *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning*, (S. 5–6). W. Bertelsmann.

European Commission (2004). *Common European Principles for Validation of Non-Formal and Informal Learning. Final proposal from 'Working Group H' (Making learning attractive and strengthening links between education, work and society) of the objectives process.* DG EAC B/1 JBJ D(2004). European Commission.

European Commission (2009). Strategic framework for European cooperation in education and training. Notices from European Union Institutions and Bodies. *Official Journal of the European Union*, Council Conclusions 2009. European Commission.

European Commission (2019). *EU Skills Profile Tool Kit for Third Country Nationals*. https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1412&langId=en

European Council (2018). Council Recommendation of 26 November 2018 on promoting automatic mutual recognition of higher education and upper secondary education and training qualifications and the outcomes of learning periods abroad, ST/ 14081/2018/INIT. *Official Journal of the European Union*, 1–8.

Fauré, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M. & Ward, F. C. (1972). *Learning to be*. UNESCO.

Freitag, W. K. (2011). *„Recognition of Prior Learning" – Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EU-Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule*. Arbeitspapier Nr. 208. Hans-Böckler-Stiftung.

Gauttier, P. (2012). La validation des acquis de l'expérience à l'université. *Revue française d'administration publique, 144*(4), 1107–1119. https://www.cairn.info/revue-francaise-d-administration-publique-2012-4-page-1107.htm

Hamer, J. (2012). An ontology of RPL: improving non-traditional learners' access to the recognition of prior learning through a philosophy of recognition. *Studies in Continuing Education*, (34)*2*, 113–127.

Harris, J., Wihak, C. & Kleef, J. van (Hrsg.) (2014). *Handbook of the Recognition of Prior Learning. Research into Practice*. National Institute of Adult Continuing Education.

Husén, T. (1974): *The Learning Society*. Harper and Row.

International Commission on Education for the Twenty-First Century & Delors, J. (1996). *Learning, the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.

Janne, H. & Schwartz, B. (1976). *The development of permanent education in Europe*. Commission of the European Communities.

Kultusministerkonferenz (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/ 2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf

Lassnigg, L. (2019). Paradoxe, unintendierte Begleiterscheinungen von Validierung nonformalen und informellen Lernens. *erwachsenenbildung.at, 2019*(37), 1–13.

Maurer, M. (2021). The limits of reforming access to vocational qualifications: the slow expansion of recognition of prior learning (RPL) in Sweden and Switzerland. *Journal of Vocational Education and Training*, 1–21.

OECD (1973). *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning*. Paris.

OECD (2021). *The recognition of prior learning in adult basic education*. Paris.

Pielorz, M. & Werquin, P. (2019). Lost in Validation: Analysis of the French and German System. *erwachsenenbildung.at*, *2019*(37), 2–15.

Rat der Europäischen Union (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union*, C 398/01, 1–5. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX: 32012H1222(01)&from=EL

République Française (1934). Journal Officiel de la République Française. Lois et Décrets. Vendredi 13 Juillet 1934. Paris: Imprimerie des Journal Officiels. https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000309777 (04.03.2022).

Sandberg, F. & Kubiak, C. (2013). Recognition of prior learning, selfrealisation and identity within Axel Honneth's theory of recognition. *Studies in Continuing Education, 35*(3), 351–365.

Schmid, M. (2020). Länderspezifische Disparitäten in der Anerkennung und Validierung von Bildungsleistungen – zur (un-)möglichen Vergleichbarkeit non-formal und informell erworbener Kompetenzen in der Berufsbildung. bwp@ *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 39,* 1–25. https://www.bwpat.de/ausgabe39/schmid_bwpat39.pdf

Werquin, P. (2021). Recognition of prior learning in France: Where have the RPL-ready applicants gone? *European Journal of Education, 56,* 391–406.

Rechtsquellen

BBiG – Berufsbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. Mai 2020 (BGBl. I, S. 920), das durch Artikel 16 des Gesetzes vom 28. März 2021 (BGBl. I, S. 591) geändert worden ist.

Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 13. Mai 2013: Änderungen der Hinweise zur Card für Jugendleiterinnen und Jugendleiter – Juleica.

BQFG – Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz. Gesetz über die Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsqualifikationen in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. Dezember 2011.

Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. Dezember 2011.

HwO – Handwerksordnung in der Fassung der Bekanntmachung vom 24. September 1998 (BGBl. I, S. 3074; 2006 I, S. 2095), die zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 9. Juni 2021 (BGBl. I, S. 1654) geändert worden ist.

Richtlinie 2005/36 EG (EU-Berufsanerkennungsrichtlinie) des Europäischen Parlaments vom 7. September 2005.

SächsSozAnerkG – Sächsisches Sozialanerkennungsgesetz vom 13. Dezember 1996.

Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. Mai 2008 (ABl. Nr. C 115, S. 47) (ABl. 2010 Nr. C 83, S. 47), die zuletzt durch Art. 2 ÄndBeschl. 2012/419/EU vom 11. Juli 2012 (ABl. Nr. L 204, S. 131) geändert worden ist

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Wege der Einmündung in das Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie in das Ehrenamt durch RPL 56

Autorin und Autoren

Prof.in Dr.in Sandra Bohlinger ist Professorin für Erwachsenenbildung mit den Schwerpunkten berufliche Weiterbildung und komparative Bildungsforschung am Institut für Berufspädagogik und berufliche Didaktiken, Fakultät Erziehungswissenschaften, der Technischen Universität Dresden.
Kontakt: sandra.bohlinger@tu-dresden.de

Andreas Dürrschmidt, M.Ed., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik am Institut für Berufspädagogik und berufliche Didaktiken, Fakultät Erziehungswissenschaften, der Technischen Universität Dresden.
Kontakt: andreas.dürrschmidt@tu-dresden.de

Christian Müller, M. A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erwachsenenbildung mit den Schwerpunkten berufliche Weiterbildung und komparative Bildungsforschung am Institut für Berufspädagogik und berufliche Didaktiken, Fakultät Erziehungswissenschaften, der Technischen Universität Dresden.
Kontakt: christian.mueller13@tu-dresden.de

I.4 Forschung zur Validierung im Bildungswesen: Aktueller Stand und Perspektiven

Markus Maurer

Abstract

Dieser Beitrag zum Stand der Forschung im Bereich der Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen sichtet die bildungswissenschaftliche Literatur aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum. Er richtet somit den Blick auf ein mittlerweile globales Forschungsfeld, das sich in unterschiedlichen Teildisziplinen insbesondere der Erziehungswissenschaft etabliert hat – ausgehend von Ländern, in denen Validierungsverfahren früh entwickelt wurden. Der Beitrag diskutiert theoretische Grundlagen der Validierung, Erkenntnisse zur Verbreitung und Ausgestaltung solcher Verfahren, Befunde zum Zugang zur Validierung und zu deren Wirkung sowie Literatur zu den Faktoren, die die Entwicklung der Validierung begünstigen oder hemmen. Zentral ist die Erkenntnis, dass sich Validierungsverfahren weltweit zwar etabliert haben, dass durch sie aber deutlich weniger Menschen einen erleichterten Zugang zu Abschlüssen haben als die Bildungspolitik oft erwartet.

Schlagworte: Validierung, Anerkennung, Anrechnung, Berufs- und Weiterbildung, informelle Bildung, vergleichende Erziehungswissenschaft

This article on the state of research in the field of validation of informally and non-formally acquired competences reviews the educational science literature from the German and English-speaking countries. It thus focuses on a now global field of research that has established itself in various sub-disciplines, especially in educational science – starting from countries where validation procedures were developed at an early stage. The article discusses theoretical foundations of validation, findings on the dissemination and design of such procedures, findings on access to validation and its impact, as well as literature on the factors that favour or inhibit the development of validation. The central finding is that although validation procedures have become established worldwide, far fewer people have easier access to qualifications through them than education policy often expects.

Keywords: recognition, credit, professional and continuing education, informal education, comparative education

1 Zum Untersuchungsgegenstand

Einen Beitrag zu verfassen zum Stand der Forschung zu Fragen der Validierung in einem Band, der sich aus einer wissenschaftlichen Perspektive mit genau diesen Fragen beschäftigt, ist zweifellos eine besondere Herausforderung. Zum einen ergeben sich notwendigerweise Überschneidungen mit anderen Beiträgen in diesem Werk; gleichzeitig zwingt die geforderte Fokussierung dazu, gewisse Erkenntnisse aus der Vielzahl an Forschungsbeiträgen, die aus Sicht anderer Forschender vielleicht relevant wären, wegzulassen. Auch dieser Artikel ist letztlich von den Erkenntnisinteressen des Autors geprägt; er soll mit Blick auf den Anspruch dieses Sammelbandes auch bildungswissenschaftliche Forschungsliteratur außerhalb des deutschen Sprachraums sichten.

Zunächst stellt sich die Frage nach der dieser Forschung zugrunde liegenden Begrifflichkeit. Im deutschen Sprachraum hat sich der für diesen Sammelband maßgebende Begriff der „Validierung" solide etabliert (Annen & Bretschneider, 2014; Gutschow, 2020; Schmid, 2018). Dabei wird in der Regel auf ein Verfahren verwiesen, bei dem eine Organisation (z. B. eine Behörde oder ein Bildungsanbieter) bestätigt, dass eine Person bestimmte Kompetenzen auf informellem oder non-formalem Weg (oder durch formale Programme in anderen Ländern) erworben hat und diese Kompetenzen im Hinblick auf den Zugang zu einem Bildungsangebot oder zu einer Qualifikation angerechnet werden können. Im deutschen Sprachraum werden neben dem Begriff der „Validierung" auch noch jener der „Anerkennung" (Annen & Schreiber, 2011) oder – lange vor allem im Hochschulwesen – jener der „Anrechnung" verwendet, wobei der Begriff der „Anrechnung" oft expliziter die Anrechnung von Kompetenzen meint, die innerhalb von non-formalen oder formalen Bildungsgängen erworben wurden (Maurer, 2021c; SBFI, 2018; Sturm, 2020). Dass sich der Begriff der „Validierung" etablieren konnte, ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass die Thematik der Validierung zunächst im Bildungswesen Frankreichs eine zentrale Bedeutung hatte, dort lange unter den Bezeichnungen „validation des acquis" bzw. „validation des acquis de l'expérience" (Vilchien et al., 2005; Werquin, 2021a). Im angelsächsischen Sprachraum hat sich der Begriff „recognition of prior learning" (RPL) weitgehend durchgesetzt (Bohlinger, 2017; Fejes & Andersson, 2009; Harris & Wihak, 2017; Werquin, 2014). Aber auch hier werden alternative Begriffe verwendet, etwa der des „Prior Learning Assessment and Recognition" (Belanger & Mount, 1998; Wihak, 2011) oder der „validation" (Diedrich, 2013). Letzterer Begriff hat sich länderübergreifend im von der Europäischen Union geprägten bildungspolitischen Diskurs in Europa durchgesetzt (Cedefop, 2018; Council of the European Union, 2012), dies angesichts der wichtigen Rolle Frankreichs in dieser Thematik.

2 Die Entwicklung eines globalen Forschungsfeldes

Die Forschung zu Fragen der Validierung ist mit den bildungspolitischen Anstrengungen in diesem Bereich eng verknüpft. Sie hat sich seit ihren Anfängen insbesondere in jenen Staaten etabliert, in denen Validierung von der Bildungspolitik vorangetrieben wurde. Frühe Beiträge finden sich insbesondere in französischen Publikationen, in denen Praktiken der Anerkennung auf der Ebene von Hochschulen oder Betrieben in Frankreich, aber auch in anderen Staaten (z. B. Kanada, USA) reflektiert wurden (Chaput, 1986; Leclerc, 1986; Meyer & Berger, 1987). Als sich solche Praktiken im Rahmen umfassender Reformen der Berufs- und Hochschulbildung in Australien etablierten, entwickelte sich ab Beginn der 1990er-Jahre auch dort Forschung zu Fragen der Validierung. Diese zeichnete sich mehrheitlich durch eine starke Anwendungsorientierung aus (Cameron, 2011), führte vereinzelt aber auch zu konzeptionell-theoretischen Beiträgen (Hager, 1998; Taylor, 1996). Ein enorm großes Gewicht in der internationalen Forschungsdebatte erreichten sodann Beiträge von Forschenden aus Südafrika, die sich, ausgehend von Reformen zur Stärkung von Validierungsverfahren nach dem Ende der Apartheid, auch mit den Grenzen solcher Verfahren beschäftigten (Cooper & Harris, 2013; Cooper et al., 2017; Harris, 1999; Shalem & Steinberg, 2002). Wichtige Beiträge kommen zudem bis heute aus Schweden, wo die Bildungs- und Sozialpolitik die Thematik ebenfalls Anfang der 1990er-Jahre vorantrieb, hier vor allem zur Verbesserung des Zugangs von Migrantinnen und Migranten zum Arbeitsmarkt (Andersson & Fejes, 2011; Andersson et al., 2002, 2004).

Vergleichsweise wenig etabliert ist die Forschung zu Fragen der Validierung bis heute im deutschen Sprachraum, vor allem im Rahmen der Berufs- und Weiterbildung. Dies ist dadurch zu erklären, dass Validierungsverfahren in Ländern mit kollektiv organisierten Berufsbildungssystemen nur wenig entwickelt sind; in Deutschland wurden Verfahren wie die Externenprüfung nur dank eines breiten Verständnisses von Validierung überhaupt Gegenstand der Forschung zur Validierung (Annen & Schreiber, 2011). In der Schweiz lassen sich Forschungsbeiträge zur Validierung im Bereich der Berufsbildung verhältnismäßig früh feststellen; hier wurden – dank des Einflusses aus Frankreich – ab den 1990er-Jahren Ansätze entwickelt, zunächst auf Ebene einzelner Westschweizer Kantone (Morand-Aymon, 2004), dann auch landesweit (Cortessis, 2008). Dank der verstärkten Bemühungen des Bundes in den letzten Jahren, den Zugang von Erwachsenen zu Abschlüssen der Berufsbildung zu verbessern (SBFI, 2014), ist in der Schweiz eine für den deutschsprachigen Raum außerordentlich hohe Zahl an Studien zur Validierung entstanden (Maurer, 2019; Salzmann et al., 2020; Schmid, 2019; Schmid et al., 2017; Tsandev et al., 2017). Für den deutschen Sprachraum vergleichsweise viele Beiträge erschienen zudem zur besser etablierten Anrechnung von Bildungsleistungen im Hochschulwesen (Freitag, 2009; Linke et al., 2018; Sturm, 2020). Die Anerkennung von Diplomen und von Berufserfahrung war zudem schon länger Gegenstand deutschsprachiger Literatur außerhalb der Bildungswissenschaften, insbesondere in juristischen und ökonomischen Beiträgen (Plotke, 1991; Schneeberger & Petanovitsch, 2005).

Weil die Validierung von Kompetenzen in unterschiedlichen Teilbereichen der Bildungssysteme vorangetrieben wird, findet sich Forschung in mehreren Teildisziplinen der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft. Besonders starkes Interesse bekundete die Forschung zur Erwachsenen- bzw. Weiterbildung (Kraus & Schmid, 2014; Schmid, 2018; Steiner, 2019). Zahlreiche Beiträge lassen sich jedoch auch in der Berufsbildungs- sowie Hochschulforschung finden (Andersen, 2016; Andersson, 2006; Harris & Wihak, 2017; Pitman & Vidovich, 2012). Immer wieder gab es auch Bemühungen, die Erkenntnisse zur Validierung über die verschiedenen Teildisziplinen hinweg zusammenzuführen. An dieser Stelle zu nennen sind insbesondere die Handbücher von Harris et al. (2011, 2014) sowie eine Sondernummer des *International Journal of Lifelong Education* von 2013 (Andersson et al., 2013). Zudem existiert mit *PLA Inside Out* eine Online-Zeitschrift, welche dem Thema der Validierung gewidmet ist (Lane & Leibrandt, 2020).

3 Zu den theoretischen Grundlagen der Validierung

Ein Teil der Forschung zur Validierung hat sich umfassend mit deren theoretischen Grundlagen befasst. Dabei stehen lern- und bildungstheoretische Überlegungen im Zentrum, die der Ausgestaltung von Validierung zugrunde liegen.

Als beispielhaft sind etwa die Arbeiten von Hager (1998) zu sehen, der aus bildungstheoretischer Perspektive für eine Aufwertung von praktischem Wissen plädiert („practical and productive knowledge“). Dieses Wissen sei im Hinblick auf formale Abschlüsse der Berufsbildung anzuerkennen, so Hager in kritischer Abgrenzung zu den seines Erachtens aristotelischen Zugängen zur Bildung, die theoretischem, nicht auf der Grundlage von Erfahrung erworbenem Wissen, übergroße Bedeutung zumäßen. Zahlreiche theoretische Beiträge zur Validierung nehmen zudem Bezug auf die theoretischen Arbeiten von Kolb (1984) zum „experiential learning cycle“, die ebenfalls auf die zentrale Bedeutung der Erfahrung im Prozess des Lernens und des Wissenserwerbs hinwiesen.

Die gewichtige Stellung Kolbs in der Literatur zur Validierung wurde in zahlreichen Beiträgen kritisch diskutiert (Andersson et al., 2013; Andersson & Harris, 2006; Sandberg, 2012b); argumentiert wurde, dass Kolb mit dem Ziel, erfahrungsbasiertem Lernen ein größeres Gewicht zu geben, die Existenz unterschiedlicher Wissensformen zu wenig berücksichtige. Einige solcher Beiträge unterstrichen die Bedeutung der bildungssoziologischen Arbeiten Bernsteins (2000) (Cooper & Harris, 2013; Wihak, 2011); mit ihrer Hilfe lassen sich auch Herausforderungen von Validierungsverfahren analysieren, die sich etwa für besonders benachteiligte Gruppen ergeben. In diesen Arbeiten steht (im Unterschied etwa zu den Beiträgen Hagers) weniger die bildungstheoretische Begründung von Validierungsverfahren im Zentrum als die sozialwissenschaftliche Deutung deren Ausgestaltung und Umsetzung.

Im deutschen Sprachraum sind kaum bildungstheoretische Arbeiten zur Validierung vorhanden. Eine Ausnahme stellen die Ausführungen von Schäffter und Schicke (2016) zu einer Pädagogik der Anerkennung dar. Sie fordern vor dem Hintergrund

einer an Honneth (1992) orientierten „Pädagogik der Anerkennung“ eine auf Inklusion abzielende Validierung und eine möglichst umfassende Berücksichtigung der Lebenswelt als Lernkontext.

4 Internationale Befunde zur Verbreitung und Ausgestaltung von Validierungsverfahren

Aufgrund der großen weltweiten Beachtung der Validierung im Bildungswesen finden sich viele Befunde zur Ausgestaltung von Validierungsverfahren, insbesondere auf Ebene der einzelnen Länder. Einige davon werden im Folgenden dargestellt.

Zunächst machen zahlreiche Arbeiten deutlich, dass Validierungsverfahren mittlerweile weltweite Verbreitung erfahren haben. Gemäß McGrath (2012) gehören sie, gemeinsam etwa mit dem Modell nationaler Qualifikationsrahmen, zu einem globalen „Instrumentenkoffer“ (*policy toolkit*) für die Reform der Berufsbildung, befördert durch die Arbeiten europäischer Behörden oder der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) (Maurer, 2021b). Laut Cedefop (2018) sind solche Verfahren in sämtlichen untersuchten Staaten Europas und im angrenzenden Mittelmeerraum zu finden, mehrheitlich in den jeweiligen Bildungssystemen verankert, teilweise jedoch auch als Instrumente der Arbeitsmarktpolitik positioniert. Für viele Länder konnte zudem festgestellt werden, dass die Verfahren im Hinblick auf den Erwerb formaler Abschlüsse (etwa der Berufsbildung) ausgestaltet sind.

Bereits hier angedeutet wird ein weiterer Befund, nämlich dass Validierungsverfahren sich in ihrer Form stark unterscheiden. Bereits früh differenzierte Harris (1999) zwischen stärker auf Entwicklung und Kompetenzzuwachs ausgerichteten Verfahren und solchen, die sich deutlicher an festgelegten, also einschränkenden Qualifikationsstandards orientieren (*procrustean RPL*). Ähnliche Unterscheidungen traf Annen (2012), wobei sie von integrativen und autonomen Verfahren sprach und diese mit der Form sekundierender Verfahren ergänzte. Maurer (2022) wies schließlich darauf hin, dass sich Verfahren oft darin unterscheiden, ob die Validierung im Hinblick auf formale oder non-formale Abschlüsse erfolge und ob sie direkt Zugang zu einem Abschluss oder aber zu einer anderen Phase des Qualifizierungsprozesses verschafften (z. B. zu Beginn einer Ausbildung oder zu einer Abschlussprüfung). Aus dieser Optik wäre das Verfahren in Frankreich als eines zu bezeichnen, das über die Validierung den direkten Zugang zu einem formalen Abschluss ermöglicht – im Unterschied etwa zum Verfahren in Deutschland, wo die Validierung in der Berufsbildung nur die Zulassung zu einer regulären Abschlussprüfung erlaubt (Annen & Schreiber, 2011).

Diesbezüglich ist auch der nächste Befund relevant, nämlich dass – im internationalen Vergleich – Prüfungen und Tests tatsächlich die üblichsten Methoden sind, mit welchen die Validierung von Kompetenzen vorgenommen wird, gefolgt von Portfolios und dialogischen Prüfungsformen (z. B. Interviews) (Cedefop, 2018). Dieser Befund ist erstaunlich, weil die Validierung oft mit der Notwendigkeit von stärker an individuellen Lebenslagen ausgerichteten Evaluationsverfahren begründet wird, wo-

bei Portfolios seit Längerem als besonders zielführend gelten (Brown, 2001; Pokorny, 2013). Tatsächlich hatten solche vergleichsweise liberalen Verfahren in der Pionierzeit der Validierung eine zentrale Stellung inne, stark beeinflusst von der zunächst in Frankreich gängigen Praxis der Kompetenzbilanzierung, die ohne Blick auf formale Bildungsabschlüsse entwickelt wurde (Joras & Ravier, 1993; Vilchien et al., 2005). Trotz des Einsatzes von elektronischen Portfolios (Cameron, 2012) haben sich im Zuge der starken Verbreitung von Validierungsverfahren jedoch traditionellere Evaluationsformen, insbesondere theorie- und praxisorientierte Prüfungen, durchgesetzt. Für Abschlüsse auf unteren Qualifikationsstufen zählen gerade in Entwicklungs- und Schwellenländern sehr eng gefasste Fertigkeitstests dazu (Pandit & Pasa, 2020). Auch in der Hochschulbildung haben traditionelle Prüfungsverfahren als Grundlage der Validierung eine hohe Akzeptanz (Tuomainen, 2018).

Nur wenig erforscht wurde die Anrechnung non-formaler oder formaler Bildungsleistungen, etwa auf der Grundlage von Curricula oder Zeugnissen, obwohl auch im deutschen Sprachraum entsprechende Bemühungen verstärkt werden (Salzmann et al., 2020; SBFI, 2018). Absehbar ist, dass solche (in der Regel sehr aufwendigen) Anrechnungsprozesse durch die Anwendung künstlicher Intelligenz (KI) effizienter werden (Kitto et al., 2020).

5 Zugang zur Validierung und Wirkung

Während sich die weltweite Zunahme von Validierungsverfahren leicht belegen lässt, sind die Hinweise zur individuellen Nutzung zu Validierungsverfahren viel weniger eindeutig. Mit Blick auf die europäischen Länder geht Cedefop (2018) zwar von einer wachsenden Zahl von Teilnehmenden aus, doch räumt der Bericht ein, dass vergleichbare Daten nur beschränkt vorliegen. Zudem lassen sich die Daten aufgrund der unterschiedlichen Formen von Validierungsverfahren in den einzelnen Ländern nur schwer vergleichen. So berichtet eine Studie zu Schweden von 4001 Personen, die 2017 im Bereich der Erwachsenenbildung eine Validierung durchlaufen hätten; Daten zum tatsächlichen Abschluss der Verfahren fehlen aber (Valideringsdelegationen, 2019). Umgekehrt ist in der Schweiz zwar die Zahl der Personen bekannt, die jedes Jahr über ein Validierungsverfahren einen Berufsabschluss erwerben (BFS, 2021); offen bleibt aber, wie hoch der Anteil validierter Kompetenzen im Vergleich zum Anteil jener Kompetenzen ist, die im Rahmen ergänzender Bildungsangebote erworben wurden.

Obwohl die Zahl an Personen, die ein Validierungsverfahren durchlaufen, wächst, scheint sie im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung klein zu bleiben (Cedefop, 2018). Für Frankreich, wo die Validierung gut etabliert ist, berichtet Werquin (2021b) sogar von einem Rückgang der Teilnahme. Eine besondere Schwierigkeit scheint hier darin zu bestehen, die Validierung jenen sozialen Gruppen zugänglich zu machen, die wenig formale Bildung durchlaufen haben – eine Herausforderung, die auch in der Schweiz besteht (Maurer & Schneebeli, 2018).

Nun werden in der Literatur seit Längerem auch internationale Längsschnittuntersuchungen gefordert, mit denen die Wirkung von Validierungsverfahren auf

Individualebene nachvollzogen werden könnten (Werquin, 2010; Wihak, 2011). Diese würden zeigen, welchen Beitrag Validierungsverfahren im Hinblick auf übergeordnete, etwa sozialpolitische Ziele leisten. Solche internationalen Studien liegen bis heute kaum vor, nicht zuletzt deshalb, weil sich die Verfahren in den einzelnen Ländern stark unterscheiden. Entsprechend relevant sind länder- bzw. verfahrensspezifische Studien, die sich mit unterschiedlichen Wirkungsaspekten der Validierung beschäftigen.

Ein besonders aus bildungspolitischer Perspektive relevanter Aspekt ist die Auswirkung von Validierungsverfahren auf Beschäftigung und Einkommen der Teilnehmenden. Genau zu dieser Frage liegen jedoch nur sehr beschränkt Befunde vor, und auch – aufgrund der kontextspezifischen Verfahren – kaum solche, die sich verallgemeinern ließen. Für den deutschsprachigen Raum von besonderer Bedeutung ist hier die Studie von Schmid et al. (2017) zu Angeboten für Erwachsene in der Schweiz, die den Zugang zu einem formalen Abschluss der Berufsbildung auf Sekundarstufe II erlauben. Die Daten dieser Studie zeigen, dass bei gut der Hälfte der befragten Personen das Einkommen wuchs; allerdings wies die Studie die entsprechenden Anteile für Personen, die ein Validierungsverfahren durchlaufen hatten, nicht separat aus. Deutlich kritischer fiel der Befund einer Studie von Steiner (2019) zu Validierungsverfahren im Kontext der österreichischen Weiterbildung aus. Die Untersuchung lässt allerdings offen, ob die mangelnde Wirkung der Validierung weniger mit der mangelnden Anerkennung des Verfahrens selbst als mit der geringen Anerkennung des durch die Validierung erreichten non-formalen Abschlusses erklärt werden kann. Ähnliche Fragen stellen sich für Entwicklungs- und Schwellenländer, wo Validierungsverfahren in der Berufsbildung vorangetrieben werden, obwohl die erreichten Abschlüsse in den Teilarbeitsmärkten kaum Bedeutung haben (Maurer, 2021b).

Ebenfalls nur spärliche Erkenntnisse liegen zum Beitrag der Validierung für die Durchlässigkeit in Bildungssystemen vor, und die wenigen Befunde deuten in unterschiedliche Richtungen. Während einzelne Studien, die sich mit dem Zugang zu Hochschulen befassen, argumentieren, dass untersuchte Validierungsverfahren einen wichtigen Beitrag zur Durchlässigkeit leisten (Brenner, 2018; Brenner et al., 2021), legen andere Beiträge nahe, dass Personen, die entsprechende Verfahren durchlaufen haben, der Zugang zu aufbauenden Bildungsgängen oft verwehrt werde (Cooper et al., 2018; Haolader et al., 2017).

Weitere Studien beleuchten den Beitrag von Validierungsverfahren zur Persönlichkeitsentwicklung. Zahlreiche von ihnen legen nahe, dass sich die Validierung von Kompetenzen und der damit oft verbundene Zugang zu formalen oder zumindest non-formalen Abschlüssen positiv auf das Selbstvertrauen auswirkt (Hamer, 2013; Stevens et al., 2010). Aus der qualitativen Forschung liegen aber auch gegenteilige Befunde vor; sie argumentieren, dass sich Kandidatinnen und Kandidaten durch die „normalisierenden" Evaluationspraktiken solcher Verfahren sozial ausgeschlossen und gedemütigt fühlten, insbesondere dann, wenn Verfahren begonnen und dann aufgrund der hohen Ansprüche abgebrochen würden (Andersson, 2008; Sandberg, 2012a).

6 Die Validierung begünstigende und hemmende Faktoren

Angesichts der zahlreichen Herausforderungen der Validierung hat sich eine Vielzahl von Studien mit der Untersuchung der Faktoren beschäftigt, die die Umsetzung von Validierungsverfahren begünstigen oder hemmen.

Dabei richtet sich der Blick zunächst auf die Verfahren selbst: Diese sind nicht nur – wie erwähnt – unterschiedlich ausgestaltet und ermöglichen Zugang zu verschiedenen Typen von Bildungsabschlüssen, sie sind auch unterschiedlich anspruchsvoll. Cooper und Harris (2013) sprechen in diesem Zusammenhang von „epistemologischen Herausforderungen" (*epistemological constraints*). Sie meinen damit die Schwierigkeit, Kompetenzen, die curricular in stufengerechte Wissensformen gefasst sind, in Validierungsverfahren so zu definieren, dass sie über andere Lernformen erreicht werden können, etwa basierend auf beruflicher Erfahrung (Cooper et al., 2017, 2018; Harris & Wihak, 2017). Diese Herausforderungen sind für die Hochschulbildung, in der akademische Wissensformen eine zentrale Stellung haben, besonders gut dokumentiert (Brenner, 2018; Hlongwane, 2019; Pitman & Vidovich, 2013), doch zeigen sie sich auch in der Berufsbildung, etwa in der Schweiz. Zwar wird im dortigen Validierungsverfahren auf die reguläre Abschlussprüfung verzichtet, doch die Abfassung des Portfolios erfordert ein hohes Maß an Sprach- und Reflexionskompetenz, über die viele interessierte Personen nicht verfügen (Kehl et al., 2013). Gleichzeitig bestehen bei der Umsetzung von Verfahren pädagogische Handlungsspielräume (*pedagogic agency*, Cooper & Harris, 2013; Cooper et al., 2016), die von den Expertinnen und Experten zugunsten der Kandidierenden oder aber im Sinne herkömmlicher Anforderungen interpretiert werden können. Eine begünstigende Rolle können Beratungs- und Begleitungsangebote spielen – auch darauf finden sich zahlreiche Hinweise in der Literatur (Halttunen & Koivisto, 2014; Wesley & Parnell, 2020).

Die Forschung weist auch darauf hin, dass Validierungsverfahren für die Teilnehmenden mit unterschiedlich hohen finanziellen Kosten verbunden sind; höhere Kosten erschweren das erfolgreiche Durchlaufen von Validierungsverfahren eher. Dabei richtet sich der Blick in der Regel auf die direkten Kosten (Bohlinger, 2017; Cedefop, 2018). Deutlich wird, dass sich die öffentliche Hand je nach Land unterschiedlich stark an deren Deckung beteiligt. In der Literatur nur selten zur Sprache kommen hingegen indirekte Kosten, die – wie etwa in Schmid et al. (2017) dargestellt – im Zusammenhang mit der zur Vorbereitung eines Abschlusses nötigen Reduktion der Beschäftigung anfallen können. Entsprechend begünstigend, so argumentieren ebenfalls Schmid et al. (ebd.), kann sich die Unterstützung durch Arbeitgebende auswirken. Allerdings hängt diese Unterstützung vom Bedarf nach qualifizierten Fachkräften ab, der in der Schweiz in den Gesundheits- und Sozialberufen besonders ausgeprägt ist, wie Tsandev et al. (2017) nahelegen. Dieser Zusammenhang zwischen Fachkräftebedarf und Bedeutung der Validierung in bestimmten Branchen scheint, zumindest im Hinblick auf die Berufsbildung, auch in anderen Ländern zu bestehen, etwa in Schweden (Andersson et al., 2002; Kobusinski Ehn, 2011; Maurer, 2021a).

Diese Hinweise zeigen, dass der Erfolg von Validierungsverfahren nicht nur von ihrer Ausgestaltung abhängt, sondern auch von den Akteurinnen und Akteuren, die sie etablieren. Schon vor einiger Zeit legte Werquin (2010) nahe, dass solche Verfahren im Interesse von Arbeitgebenden lägen, die sich entsprechend für deren Aufbau engagierten. Jüngere Forschungsarbeiten konnten diese These aber nicht bestätigen; vielmehr zeigen sie, dass sich einzelne Regierungen meist im Hinblick auf sozialpolitische Zielstellungen für die Validierung einsetzen (Barros, 2014; Harris, 1999; Maurer, 2022). Solche Bemühungen wurden zudem eher durch die Arbeitnehmenden unterstützt, etwa – wie im Falle der Schweiz – von Frauenorganisationen oder Gewerkschaften. Cooper (2014) weist allerdings mit Blick auf Südafrika darauf hin, dass die Förderung der Validierung für die Gewerkschaften eine diffizile Angelegenheit sei, weil solche Verfahren den Zugang zu Abschlüssen erleichterten, auf denen der privilegierte Status einzelner Gruppen von Arbeitnehmenden aufbaue. Diffizil ist die Unterstützung der Validierung in der Berufsbildung zudem für die Behörden in Ländern mit kollektiv organisierten Berufsbildungssystemen, weil diese verhindern möchten, dass sich Veränderungen von Zugangswegen zu bestehenden Abschlüssen negativ auf deren Anerkennung in Wirtschaft und Gesellschaft auswirken (Maurer, 2022).

7 Entwicklungsperspektiven

Die Forschung zu Fragen der Validierung hat sich mittlerweile zu einem substanziellen Feld der Erziehungswissenschaft entwickelt, wobei Beiträge aus dem deutschsprachigen Raum im internationalen Diskurs eine geringe Rolle spielen. Beiträge stammen aus unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen, da sich die Verfahren in verschiedenen Teilbereichen der Bildungssysteme etabliert haben (vor allem in der Weiterbildung, der Berufsbildung sowie im Hochschulwesen). Demgegenüber stammen nur wenige Beiträge von Forschenden aus anderen Disziplinen, welche sich mit Bildungsfragen befassen, etwa der Psychologie, Ökonomie oder Soziologie.

Für die weitere Entwicklung des Forschungsfeldes wären aus Sicht des Autors drei Aspekte besonders relevant.

Erstens wäre eine noch stärkere international-vergleichende Konsolidierung der Befunde anzustreben. Diese müsste über bestehende, reichhaltige Beschreibungen von Verfahren und Systemen hinausgehen (Annen, 2012; Bohlinger, 2017; Cedefop, 2018) und sollte den Blick zum einen vermehrt auf die *Wirkung* von Validierungsverfahren auf der Individualebene richten, insbesondere auf ihren Beitrag zur Verbesserung des Zugangs zum Arbeitsmarkt. Zum anderen sollte sich eine international vergleichende Konsolidierung noch umfassender jener Faktoren annehmen, die die Etablierung und Umsetzung von Validierungsverfahren begünstigen. Beides wäre nicht nur aus wissenschaftlicher Perspektive angezeigt, sondern auch hinsichtlich eines Beitrags zum Steuerungswissen relevant; Validierungsverfahren werden sehr oft sozialpolitisch begründet.

Zweitens würde die Forschung zur Validierung in einigen Fällen durch ein etwas distanzierteres Verhältnis zum Thema an Überzeugungskraft gewinnen. Tatsächlich handelt es sich bei der Validierung um ein distinktes Thema des Bildungswesens; es wird im Wesentlichen von Forschenden mit einem hohen Maß an thematischer Expertise beforscht, die diese häufig auch im Rahmen angewandter Tätigkeiten einbringen (z. B. Ausgestaltung, Umsetzung oder Evaluation von Validierungsverfahren). Diese Nähe zur Praxis ist in vielen Fällen eine wichtige Ressource für Fragestellungen und Erkenntnisse, und selbstverständlich darf das persönliche Interesse, durch Forschung zur Validierung einen Beitrag zur Verbesserung des Zugangs zu Abschlüssen zu leisten, ein Motiv guter Forschung darstellen. Dennoch birgt ein hohes Maß an Empathie mit den Kernanliegen der Validierungsbewegung das Risiko, bildungspolitische Annahmen und Ziele zu wenig systematisch zu hinterfragen. Dies kann das Verständnis von Herausforderungen auf der Ebene der Umsetzung erschweren – gerade wenn von Akteuren auf dieser Ebene das Anliegen der Verbesserung des Zugangs zu Bildungsabschlüssen gar nicht geteilt wird. Eine solche etwas distanziertere forschende Haltung wäre nicht zuletzt im Kontext der internationalen Zusammenarbeit angezeigt, wo die Validierung zwar stark gefördert wird, wo aber aufgrund spezifischer Voraussetzungen meist wenig erreicht wird. Ein Grund dafür ist, dass Berufsabschlüsse, die über Validierung zugänglich gemacht werden, im Arbeitsmarkt dieser Länder oft wenig Bedeutung haben (Maurer, 2021b; Werquin, 2021a).

Drittens wäre im deutschsprachigen Raum für die Forschung zur Validierung eine noch stärkere Verzahnung der Beiträge aus den unterschiedlichen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft anzustreben. Studien zur Validierung finden sich – im Unterschied zum angelsächsischen Raum – vor allem in den Teildisziplinen, die sich mit Berufsbildung und mit Weiterbildung beschäftigen. Zudem wird noch wenig Bezug auf die allerdings eher spärliche Literatur zur Anrechnung im Hochschulwesen genommen, obwohl solche Ansätze auch im deutschsprachigen Hochschulraum sehr verbreitet sind. Daraus könnten sich sowohl in der Anwendung als auch aus theoretischer Perspektive ähnliche Fragestellungen wie in der Berufs- und Weiterbildung ergeben.

Literatur

Andersen, M. (2016). Tools of Assessment in Recognition of Prior Learning (RPL) Within Vocational Education in Denmark. *PLA Inside Out: An International Journal on Theory, Research and Practice in Prior Learning Assessment* (5), 1–15.

Andersson, P. (2006). Caretakers' experiences of RPL. *Journal of Vocational Education and Training, 58*(2), 115–133.

Andersson, P. (2008). Recognition of prior learning as a technique of governing. In A. Fejes & K. Nicoll (Hrsg.), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject* (S. 126–140). Routledge.

Andersson, P. & Fejes, A. (2011). Sweden: The developing field of validation research. In J. Harris, M. Breier & C. Wihak (Hrsg.), *Researching the recognition of prior learning* (S. 228–247). NIACE.

Andersson, P., Fejes, A. & Ahn, S.-E. (2004). Recognition of Prior Vocational Learning in Sweden. *Studies in the Education of Adults, 36*(1), 57–71.

Andersson, P., Fejes, A. & Hult, Å. (2002). *Validering av yrkeskompetens – en studie av verksamheten inom Nätverk Sörmland*. Linköpings universitet.

Andersson, P., Fejes, A. & Sandberg, F. (2013). Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education, 32*(4), 405–411. https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778069

Andersson, P. & Harris, J. (Hrsg.) (2006). *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. National Institute of Adult and Continuing Education.

Annen, S. (2012). *Anerkennung von Kompetenzen: Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa*. W. Bertelsmann.

Annen, S. & Bretschneider, M. (2014). Der Prozess der Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Begriffliche Konkretisierung und Diskussionsstand im deutschsprachigen Raum. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (5), 11–15.

Annen, S. & Schreiber, D. (2011). Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich zwischen Externenprüfung und VAE. In E. Severing & R. Weiss (Hrsg.), *Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung* (S. 135–155). W. Bertelsmann.

Barros, R. (2014). The Portuguese Recognition of Prior Learning (RPL) policy agenda – examining a volatile panacea by means of ethno-phenomenological interpretations. *Encyclopaideia, 18*(40), 53–68.

Belanger, C. H. & Mount, J. (1998). Prior learning assessment and recognition (PLAR) in Canadian universities. *Canadian Journal of Higher Education, 28*(2/3), 99–119.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield.

BFS (2021). *Statistik der beruflichen Grundbildung 1984 bis 2019*. Bundesamt für Statistik.

Bohlinger, S. (2017). Comparing Recognition of Prior Learning (RPL) across Countries. In M. Mulder (Hrsg.), *Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education* (S. 589–606). Springer.

Brenner, A. (2018). *Exploring the transition: a case study of RPL students in a postgraduate programme*. University of Cape Town.

Brenner, A., Goodman, S., Meadows, A. & Cooper, L. (2021). From prior learning assessment to specialised pedagogy: facilitating student transition through RPL assessment and selection. *Studies in Continuing Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/0158037X.2021.1874333

Brown, J. O. (2001). The Portfolio: A Reflective Bridge Connecting the Learner, Higher Education, and the Workplace. *The Journal of Continuing Higher Education, 49*(2), 2–13. https://doi.org/10.1080/07377366.2001.10400426

Cameron, R. (2011). *Australia: An overview of 20 years of research into the recognition of prior learning (RPL)*. National Institute of Adult Continuing Education.

Cameron, R. (2012). Recognising workplace learning: the emerging practices of e-RPL and e-PR. *Journal of Workplace Learning*.

Cedefop. (2018). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018: Final Synthesis Report*. Cedefop.

Chaput, M. (1986). Où en sont les universités québécoises en matière de prise en compte des acquis extrascolaires in Reconnaître et valider les acquis. *Education permanente* (83–84), 41–51.

Cooper, L. (2014). Treading a fine line: Expectations and ambivalences in trade union engagement with RPL. In J. Harris, C. Wihak & J. Van Kleef (Hrsg.), *Handbook of the recognition of prior learning. Research into practice* (S. 150–177). National Institute of Adult Continuing Education.

Cooper, L. & Harris, J. (2013). Recognition of prior learning: exploring the 'knowledge question'. *International Journal of Lifelong Education, 32*(4), 447–463.

Cooper, L., Harris, J. & Jones, B. (2016). RPL into postgraduate study: The tension between knowledge specialisation and social inclusion. In L. Cooper & A. Ralphs (Hrsg.), *RPL as Specialised Pedagogy: Crossing the Lines* (S. 33–55). Human Sciences Research Council.

Cooper, L., Harris, J. & Ralphs, A. (2018). Understanding Transitions between Work and Formal Qualifications: The Case of RPL. In S. Allais & Y. Shalem (Hrsg.), *Knowledge, Curriculum, and Preparation for Work* (S. 228–248). Brill/Sense.

Cooper, L., Ralphs, A. & Harris, J. (2017). Recognition of prior learning: the tensions between its inclusive intentions and constraints on its implementation. *Studies in Continuing Education, 39*(2), 197–213. https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1273893

Cortessis, S. (2008). Das Unternehmen als Entwicklungsraum für Kompetenzen: Realisierung eines Validierungsverfahrens von Bildungsleistungen bei der Schweizerischen Post. *Empirische Pädagogik, 22*(4), 481–497.

Council of the European Union (2012). *Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning*. Council of the European Union.

Diedrich, A. (2013). Translating validation of prior learning in practice. *International Journal of Lifelong Education, 32*(4), 548–570. https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778078

Fejes, A. & Andersson, P. (2009). Recognising Prior Learning: Understanding the Relations Among Experience, Learning and Recognition from a Constructivist Perspective. *Vocations and Learning, 2*(1), 37–55.

Freitag, W. (2009). Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens in Europa? Anrechnung von außerhalb der Hochschulen erworbenen Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. In P. Alheit & H. von Felden (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung: Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs* (S. 217–229). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gutschow, K. (2020). Validierung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 455–470). Springer.

Hager, P. (1998). Recognition of informal learning: challenges and issues. *Journal of Vocational Education and Training, 50*(4), 521–535.

Halttunen, T. & Koivisto, M. (2014). Professionalisation of Supervisors and RPL. In T. Halttunen, M. Koivisto & S. Billett (Hrsg.), *Promoting, Assessing, Recognizing and Certifying Lifelong Learning: International Perspectives and Practices* (S. 191–211). Springer Netherlands.

Hamer, J. (2013). Love, rights and solidarity in the recognition of prior learning (RPL). *International Journal of Lifelong Education, 32*(4), 481–500. https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778074

Haolader, F. A., Foysol, K. M. & Clement, C. K. (2017). Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Bangladesh – Systems, Curricula, and Transition Pathways. In M. Pilz (Hrsg.), *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis: Lessons from Around the World* (S. 201–227). Springer.

Harris, J. (1999). Ways of seeing the recognition of prior learning (RPL): What contribution can such practices make to social inclusion? *Studies in the Education of Adults, 31*(2), 124–139.

Harris, J., Breier, M. & Wihak, C. (Hrsg.) (2011). *Researching the recognition of prior learning: International perspectives.* NIACE.

Harris, J. & Wihak, C. (2017). To what extent do discipline, knowledge domain and curriculum affect the feasibility of the Recognition of Prior Learning (RPL) in higher education? *International Journal of Lifelong Education, 36*(6), 696–712.

Harris, J., Wihak, C. & Van Kleef, J. (Hrsg.) (2014). *Handbook of the recognition of prior learning. Research into practice.* National Institute of Adult Continuing Education.

Hlongwane, I. (2019). Legislative framework for implementing recognition of prior learning. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 9*(4), 775–787. https://doi.org/10.1108/HESWBL-10-2018-0111

Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: Zur Grammatik sozialer Konflikte.* Suhrkamp.

Joras, M. & Ravier, J.-N. (1993). *Comprendre le bilan des compétences.* Liasons.

Kehl, F., Wigger, F. & Wolf, J.-P. (2013). *Schlussbericht Evaluation Validierungsverfahren Kanton Zürich.* KEK-CDC Consultants.

Kitto, K., Sarathy, N., Gromov, A., Liu, M., Musial, K. & Shum, S. B. (2020). Towards skills-based curriculum analytics: can we automate the recognition of prior learning? In Association for Computing Machinery (Hrsg.), *Proceedings of the Tenth International Conference on Learning Analytics & Knowledge, LAK '20, March 23–27, 2020, Frankfurt, Germany* (S. 171–180). Association for Computing Machinery.

Kobusinski Ehn, A.-C. (2011). *Validering inom omvårdnadsprogrammet på tre vuxenutbildningar i Östergötland.* Linnéuniversitetet.

Kolb, D. (1984). Experiential learning as the science of learning and development. Prentice Hall.

Kraus, K. & Schmid, M. (2014). Der Zugang in das Berufsfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Schweiz. Fachausweis und Validierungsverfahren im Vergleich. *Hessische Blätter für Volksbildung, 64*(1), 66–75.

Lane, P. & Leibrandt, S. (2020). Introduction to PLAIO Special Issue. *PLA Inside Out: An International Journal on Theory, Research and Practice in Prior Learning Assessment. https://www.plaio.org/index.php/home/article/view/198*

Leclerc, G. (1986). Principes et concepts clés de la reconnaissance des acquis extrascolaires in Reconnaître et valider les acquis. *Education permanente* (83–84), 7–16.

Linke, K., Blanke, K. & Salzbrunn, R. (2018). Individuelle und pauschale Anrechnung und Anerkennung – Erfahrungen der Hochschule Weserbergland und aus den „Open IT“ Anrechnungsstudiengängen. In M. Städler & A. von Zobeltitz (Hrsg.), *Akademische Weiterbildung für IT-Fachkräfte* (S. 35–65). Hochschule Weserbergland.

Maurer, M. (2019). The challenges of expanding recognition of prior learning (RPL) in a collectively organised skill formation system: The case of Switzerland. *Journal of Education and Work, 32*(8), 665–677. https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1694141

Maurer, M. (2021a). The limits of reforming access to vocational qualifications: the slow expansion of recognition of prior learning (RPL) in Sweden and Switzerland. *Journal of Vocational Education and Training*. https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1904438

Maurer, M. (2021b). The 'recognition of prior learning' in vocational education and training systems of lower and middle income countries: An analysis of the role of development cooperation in the diffusion of the concept. *Research in Comparative and International Education, 16*(4), 469–487.

Maurer, M. (2021c). Zur Anrechnung von Bildungsleistungen in der Ausbildung von Berufsfachschullehrpersonen in der Schweiz. In C. Caduff (Hrsg.), *Perspektiven auf den Lernort Berufsfachschule. Festschrift zum 60. Geburtstag von Christoph Städeli* (S. 109–124). hep.

Maurer, M. (2022). The high credibility of vocational qualifications as a barrier to increasing the flexibility of collective skill formation systems? In G. Bonoli & P. Emmenegger (Hrsg.), *Collective Skill Formation in the Knowledge Economy*. Oxford University Press.

Maurer, M. & Schneebeli, R. (2018). *Eingangsportal „Berufsabschluss für Erwachsene“ des Bildungsraums Nordwestschweiz: Studie und Handlungsempfehlungen*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.

McGrath, S. (2012). Vocational education and training for development: A policy in need of a theory? *International Journal of Educational Development, 32*(5), 623–631.

Meyer, N. & Berger, G. (1987). *Reconnaissance et validation des acquis: relevé de quelques pratiques. Étude réalisée pour la Délégation à la formation professionnelle, Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle*. Université de Paris VIII.

Morand-Aymon, B. (2004). *Les effets de la reconnaissance et de la validation des acquis, de la formation et de la qualification sur les publics „non qualifiés“. Rapport d'enquête; Synthèse.* Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

Pandit, B. & Pasa, R. B. (2020). Contribution of skill test in employment among short term vocational training graduates. *Nepalese Journal of Development and Rural Studies, 17*, 1–14.

Pitman, T. & Vidovich, L. (2012). Recognition of prior learning (RPL) policy in Australian higher education: the dynamics of position-taking. *Journal of Education Policy, 27*(6), 761–774.

Pitman, T. & Vidovich, L. (2013). Converting RPL into academic capital: lessons from Australian universities. *International Journal of Lifelong Education, 32*(4), 501–517. https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778075

Plotke, H. (1991). *Gegenseitige Anerkennung von Diplomen und Berufserfahrung in der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und Auswirkungen auf die Schweiz*. Helbing & Lichtenhahn.

Pokorny, H. (2013). Portfolios and meaning-making in the assessment of prior learning. *International Journal of Lifelong Education, 32*(4), 518–534. https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778076

Salzmann, P., Hämmerli, C., Deschenaux, A., Cortessis, S. & Salini, D. (2020). *Stand der Umsetzung der Anrechnung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung: Bericht erstellt im Auftrag des SBFI*. EHB.

Sandberg, F. (2012a). A Habermasian Analysis of a Process of Recognition of Prior Learning for Health Care Assistants. *Adult Education Quarterly, 62*(4), 351–370. https://doi.org/10.1177/0741713611415835

Sandberg, F. (2012b). *Recognition of prior learning in health care: From a caring ideology and power, to communicative action and recognition*. Linköping University.

SBFI (2014). *Berufsabschluss und Berufswechsel für Erwachsene: Bestehende Angebote und Empfehlungen für die Weiterentwicklung*. SBFI.

SBFI (2018). *Leitfaden Anrechnung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.

Schäffter, O. & Schicke, H. (2016). Anerkennung als Grundlage der Validierung: Reflexionen im Anschluss an eine „Pädagogik der Anerkennung". *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4), 26–30.

Schmid, M. (2018). Standards für die Validierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen – kritische Befunde zur Anwendung von quantitativen Gütekriterien bei der Zertifizierung non-formalen und informellen Lernens. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 41*(2), 159–172. https://doi.org/10.1007/s40955-018-0113-9

Schmid, M. (2019). Validierung am Scheideweg? – Eine Einschätzung. *SGAB Newsletter* (3).

Schmid, M., Schmidlin, S. & Hischier, D. S. (2017). *Berufsabschluss für Erwachsene: Sicht von betroffenen Erwachsenen (Schlussbericht)*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.

Schneeberger, A. & Petanovitsch, A. (2005). *Anerkennung von Berufserfahrung und Vorkenntnissen in der Aus- und Weiterbildung und im Hochschulzugang*. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Shalem, Y. & Steinberg, C. (2002). Invisible criteria in a portfolio-based assessment of prior learning: a cat and mouse chase. *Pedagogy, Culture & Society, 10*(3), 425–448. https://doi.org/10.1080/14681360200200152

Steiner, P. H. (2019). Die individuelle Nutzenwahrnehmung aus dem summativen Validierungsverfahren der Weiterbildungsakademie Österreich im Spiegel struktureller und individueller Professionalisierung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 42*(1), 95–113. https://doi.org/10.1007/s40955-019-0125-0

Stevens, K., Gerber, D. & Hendra, R. (2010). Transformational learning through prior learning assessment. *Adult Education Quarterly, 60*(4), 377–404.

Sturm, N. (2020). Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 421–440). Springer.

Taylor, T. (1996). Learning from Experience: Recognition of Prior Learning (RPL) and professional development for teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 24*(3), 281–292. https://doi.org/10.1080/1359866960240306

Tsandev, E., Beeli, S., Aeschlimann, B., Kriesi, I. & Voit, J. (2017). *Berufsabschluss für Erwachsene: Sicht von Arbeitgebenden (Schlussbericht)*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.

Tuomainen, S. (2018). Examination as the method in the recognition of prior language learning. *International Journal of Lifelong Education, 37*(6), 676–688. https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1518346

Valideringsdelegationen. (2019). *Validering – för kompetensförsörjning och livslångt lärande. Slutbetänkande av Valideringsdelegationen*. Statens Offentliga Utredningar.

Vilchien, D., Audige, T., Debeaupuis, J. & Segal, P. (2005). *Validation des acquis de l'expérience : du droit individuel à l'atout collectif*. Inspection générale des affaires sociales.

Werquin, P. (2010). *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. OECD.

Werquin, P. (2014). RPL, labour markets and national qualifications framework: A policy perspective. In J. Harris, C. Wihak & J. Van Kleef (Hrsg.), *Handbook of Recognition of Prior Learning. Research into Practice* (S. 86–111). National Institute of Adult Continuing Education.

Werquin, P. (2021a). Decolonising recognition of prior learning – The drawbacks of policy mimicking. *Research in Comparative and International Education, 16*(4), 488–502. https://doi.org/10.1177/17454999211063480

Werquin, P. (2021b). Recognition of prior learning in France: Where have the RPL-ready applicants gone? *European Journal of Education, 56*(3), 391–406.

Wesley, A. & Parnell, A. (2020). *Advising and Prior Learning Assessment for Degree Completion. Recognition of Prior Learning in the 21st Century*. Western Interstate Commission for Higher Education.

Wihak, C. (2011). Researching the Recognition of Prior Learning: The emergence of a field. In J. Harris, M. Breier & C. Wihak (Hrsg.), *Researching the recognition of prior learning: International perspectives* (S. 25–42). NIACE.

Autor

Prof. Dr. Markus Maurer ist Professor für Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Im Rahmen seiner Forschungstätigkeit beschäftigt er sich insbesondere mit der Berufsbildung für Erwachsene, mit der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit sowie mit der Didaktik der beruflichen Bildung.
Kontakt: *markus.maurer@phzh.ch*

II Disziplinäre Zugänge

II.1 Anerkennung und Validierung von Lernleistungen aus der Perspektive sozialphilosophischer Anerkennungsansätze

Karin Gugitscher

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, welche Bedeutung philosophischen Anerkennungsansätzen für Verfahren und Praktiken der Validierung von Lernleistungen zukommt. Dazu werden zwei paradigmatische Anerkennungstheorien aufgegriffen: jene des deutschen Sozialphilosophen Axel Honneth, dessen intersubjektiver Anerkennungsbegriff einem als „positiv" bezeichneten Anerkennungsansatz zuzurechnen ist, und der Ansatz der US-Amerikanischen Philosophin Judith Butler, der den einschränkenden und machtvollen Charakter von Anerkennung betont. Beide Anerkennungsbegriffe weiten den Blick auf Anerkennung im Validierungskontext und fordern dazu auf, Anerkennung nicht zu vereinfachend und idealisierend zu verstehen. Sie sensibilisieren für unterschiedliche Formen und Dimensionen, aber auch für die Bedingungen, Ambivalenzen und Grenzen von Anerkennung im Validierungskontext.

Schlagworte: Validierung, Anerkennung, Begriff, Sozialphilosophie, Erwachsenenbildung, Ambivalenz

The article explores the significance of philosophical approaches to recognition for procedures and practices of validation of learning achievements. To this end, two paradigmatic theories of recognition are taken up: that of the German social philosopher Axel Honneth, whose intersubjective concept of recognition can be attributed to an approach to recognition dubbed "positive", and the approach of the US-American philosopher Judith Butler, who emphasises the restrictive and powerful character of recognition. Both concepts of recognition broaden the view of recognition in the context of validation and call for a not too simplistic and idealising understanding of recognition. They sensitise for different forms and dimensions, but also for the conditions, ambivalences and limits of recognition in the validation context.

Keywords: validation, recognition, term, social philosophy, adult education, ambivalence

Einleitung

Validierung beruht auf dem Grundgedanken, Kompetenzen und Lernergebnisse unabhängig davon, wo und wie sie erworben wurden, sichtbar zu machen und anzuerkennen. Die Begriffe „Validierung“ und „Anerkennung“ werden daher häufig zusammen oder synonym verwendet, um auszudrücken, dass erfolgreiche Validierungsprozesse mit der Anerkennung von Kompetenzen bzw. Qualifikationen durch andere Personen, Organisationen oder Staaten einhergehen. Nach Schmid (2018, S. 69–75) lassen sich in der Literatur neben zahlreichen Überschneidungen des Anerkennungs- mit dem Validierungs- und Anrechnungsbegriff insbesondere vier Bezugslinien auf den Anerkennungsbegriff differenzieren: (1) Anerkennung im Sinne eines Verfahrens zur Formalisierung von non-formal und informell erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten durch die Verleihung von Entsprechungen, Anrechnungspunkten, Befähigungen, Diplomen oder Urkunden, (2) konträr dazu die Anerkennung von formalen Qualifikationen für andere Kontexte, etwa von im Ausland erworbenen Qualifikationen für einen nationalen Kontext, (3) Anerkennung im Sinne von Zulassungen zu bestimmten Bildungsgängen oder (Abschluss-)Prüfungen durch Gleichwertigkeitsprüfungen, die als „Anerkennungsverfahren“ bezeichnet werden, sowie (4) gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung unterhalb der ordnungspolitischen Ebene, wie sie in formativen Validierungsansätzen mit Fokus auf den Prozess der Identifizierung, Bilanzierung und Dokumentation (z. B. ProfilPASS, Freiwilligennachweise) verfolgt werden. Bei diesen unterschiedlichen Formen der Anerkennung früheren Lernens bezieht sich die Bedeutung des Anerkennungsbegriffs zum einen auf den Prozess des Identifizierens, Beurteilens und Zertifizierens von Lernergebnissen. Zum anderen bezeichnet Anerkennung das Ergebnis solcher Validierungsprozesse und -verfahren, das sich in der Ausstellung eines Zertifikats dokumentieren kann.

Im (bildungspolitischen) Validierungsdiskurs werden zumeist zwei Formen von Anerkennung unterschieden: einerseits die „formale Anerkennung“ als Anerkennung von Kompetenzen und (im Ausland erworbenen) Qualifikationen durch Bildungseinrichtungen und zertifizierende Stellen, die sich zum Beispiel durch das Verleihen von Anrechnungspunkten, Urkunden, Qualifikationen, Bescheinigungen oder Ähnlichem manifestiert, und andererseits die „gesellschaftliche Anerkennung“ von Kompetenzen und Fähigkeiten durch Akteure der Wirtschaft und Gesellschaft, zum Beispiel durch monetäre oder statusmäßige Besserstellungen am Arbeitsmarkt (Cedefop, 2014, S. 212 f.; Bundesministerium für Bildung [BMB] & Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft [BMWFW], 2017, S. 23).

Insgesamt folgt der Bedeutungshorizont von Anerkennung im Validierungsdiskurs einem alltäglichen Begriffsverständnis von Anerkennung im Sinne einer affirmativen Bestätigung und Wertschätzung von Lernergebnissen. Im Gegensatz dazu bezeichnet die philosophische Kategorie der Anerkennung grundlegend das konstitutive Wechselverhältnis von Subjekt und Sozialität. Der sozialphilosophische Anerkennungsbegriff fokussiert auf die Bedingungen, die hinter einer solchen Wertschätzung

stehen, und die mit dem Anerkennungsbegriff verbundenen Spannungsfelder und Ambivalenzen, also auf die Dialektik der Anerkennung. Er verweist auf die Ambivalenz, dass wir einerseits der Anerkennung durch andere bedürfen, weil wir dadurch uns selbst erkennen und Selbstverhältnisse ausbilden können, uns aber gleichzeitig die Existenz der anderen in unserem Selbstsein einschränkt. Seit dem Beginn der Moderne im 18. Jahrhundert und dem Zusammenbruch der Feudalordnung wird Anerkennung nicht mehr als eine Variante der Erkenntnis verstanden, deren Vorsilbe „an" sowohl eine Form der Bekräftigung als auch der spezifischen Erkenntnis *als etwas* bzw. die Form des „Gutheißens" von etwas darstellt, sondern als Bedingung von Individualität und als Interaktionsideal (Balzer & Ricken, 2010, S. 43).

Für Verfahren und Praktiken der Validierung von Kompetenzen ist dieses mit dem philosophischen Anerkennungsbegriff bezeichnete gegenseitige Konstitutionsverhältnis von Individualität und Sozialität nicht unbedeutsam. Es lenkt den Blick auf die Bedingungen, Herausforderungen und Grenzen von Anerkennung bei Validierungsverfahren und -praktiken. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welche Bedeutung Anerkennung nach sozialphilosophischem Begriffsverständnis für Verfahren und Praktiken der Validierung von Lernleistungen hat. Dazu werden zwei paradigmatische Anerkennungszugänge aufgegriffen: einmal jener des deutschen Sozialphilosophen Axel Honneth, der in der Traditionslinie von Kant, Fichte und Hegel bis zu Charles Taylor (1997) aufzeigt, inwiefern die wechselseitige Anerkennung zwischen Subjekten für die Herausbildung von Selbstverhältnissen und die Vergesellschaftung freier Individuen wesentlich ist. Diese streng intersubjektive Anerkennungstheorie scheint auch für die Validierung von Lernleistungen relevant, da diese in der Regel individuell ausgerichtet ist und zumeist interaktiv vollzogen wird. Allerdings ist das Verständnis von Machtverhältnissen und Normen der Anerkennbarkeit darin sehr unbestimmt. Anerkennung wird hier in einem positiven und idealistischen Verständnis als Medium gesehen, das Subjekte befähigt und bildet und Gleichheit ermöglicht.

Gegenüber diesem als „positiv" bezeichneten Anerkennungsansatz betonen „negative" Anerkennungszugänge in der Traditionslinie von Jean-Jacques Rousseau über Jean-Paul Sartre und Louis Althusser bis zu Nancy Fraser und Judith Butler, aber auch Alexander Garcia Düttmann (1997) oder Thomas Bedorf (2010) den einschränkenden und unterwerfenden Charakter von Anerkennung. Diese Ansätze stellen die starke Vorstellung einer substanziellen Identität infrage und machen darauf aufmerksam, dass Anerkennung ebenso wie strukturell vorenthaltene Anerkennung und Missachtung mit Formen sozialer Macht verbunden sind. Dieser Anerkennungsbegriff findet sich besonders elaboriert in den Schriften der US-amerikanischen Philosophin Judith Butler, in deren Theorie zentral ist, dass Subjekte *sich* nicht wechselseitig anerkennen, sondern erst *in* der Anerkennung gesellschaftlicher Diskurse und Normen zu Subjekten werden.

Im Folgenden werden die intersubjektivistische Anerkennungstheorie von Honneth (Abschnitt 2) und der subjektivationstheoretisch-performative Anerkennungsansatz nach Butler (Abschnitt 3) dargestellt. Anschließend wird die Bedeutung dieser

paradigmatischen philosophischen Anerkennungszugänge für die Validierung diskutiert, indem unterschiedliche Anknüpfungspunkte und Reflexionsbereiche aufgezeigt werden (Abschnitt 4). Das Fazit fasst die Funktion der philosophischen Anerkennungsbegriffe für die Validierung von Lernergebnissen zusammen.

1 Anerkennung als Bedingung von Selbstsein (Honneth)

Der Frankfurter Sozialphilosoph Axel Honneth (geb. 1949) hat sich in zahlreichen Arbeiten, allen voran in seinem Buch „Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte" (Honneth, 2003a), das erstmals 1992 erschienen ist, mit dem Phänomen der Anerkennung befasst. Darin entfaltet Honneth einen Anerkennungsbegriff, der die konstitutive Abhängigkeit jedes Subjekts von Anerkennung als Bedingung der Möglichkeit von individueller Selbstbestimmung fasst. Die moderne Gesellschaft beschreibt Honneth als das Ergebnis von paradoxalen Prozessen, die sich auf Anerkennungs- und Missachtungserfahrungen und -strukturen zurückführen lassen. Honneths Anerkennungstheorie steht in der Traditionslinie von Kant über Fichte bis Hegel. In Rekurs auf die Kant'sche Vernunftethik ist dabei die These leitend, „dass sich die Menschen als intelligible Wesen wechselseitig dazu verpflichtet sehen, sich in der ihnen allen zustehenden Autonomie zu respektieren" (Honneth, 2018, S. 150). Georg Wilhelm Friedrich Hegel, der den Anerkennungsbegriff von Johann Gottfried Fichte aufnahm, konzipierte eine Theorie der Anerkennung, die nicht einem harmonistischen Prinzip folgt, sondern Gesellschaftsverhältnisse als Ergebnis eines Kampfes um Anerkennung und Selbstbehauptung versteht. Insbesondere in der *Phänomenologie des Geistes* von 1807 mit dem berühmt gewordenen Diktum – „Sie anerkennen sich als gegenseitig sich anerkennend" (Hegel, 1970a, zitiert nach Balzer & Ricken, 2010, S. 44) wird Hegels entscheidende Weichenstellung deutlich, indem er das Selbstbewusstsein nicht als ein sich selbst setzendes, sondern als ein Anerkanntes versteht. Diese Setzung verdeutlicht die dialektische Paradoxie, in der eigenen Unabhängigkeit vom Anderen abhängig zu sein und wechselseitig für die eigene Autonomie eine gewisse Heteronomie eingehen zu müssen, was schließlich in den „Kampf des Anerkennens" mündet – wie Hegel in den Figuren „Herr und Knecht" verdeutlicht (Balzer & Ricken, 2010, S. 44 f.).

Aufbauend auf der Hegel'schen Idee des „Kampfes um Anerkennung" und dem damit verbunden reziproken Charakter von Anerkennungsbeziehungen entwirft Honneth (2003a) eine normative Gesellschaftstheorie, die Prozesse gesellschaftlichen Wandels durch die in Anerkennungsverhältnissen strukturell angelegten normativen Ansprüche erklärt. Erfahrungen von verweigerter Anerkennung und Missachtung werden als Signale sozialer Pathologien und Einschnitte in die Möglichkeit der Selbstwerdung verstanden. Aus Missachtungserfahrungen hervorgehende Kämpfe um Anerkennung bieten die Möglichkeit zur Erlangung individueller Autonomie und gesellschaftlicher Integration. Damit verdeutlicht Honneth in seiner Anerkennungstheorie die konstitutive Bedeutung der Kämpfe um Anerkennung für das menschliche Zu-

sammenleben. In ihnen manifestiert sich die notwendige gesellschaftliche Dynamik, einmal erreichte Zustände der Versöhnung und Anerkennung auf konflikthafte Weise zu verlassen, um dadurch eine neue Dimension des Selbst und der gesellschaftlichen Integration zu erreichen. Nach Honneth ist verweigerte Anerkennung, die normative Verhaltenserwartungen von Individuen oder Gruppen verletzt, die Bedingung, dass „aufgrund vielfältig erlebten individuellen, gesellschaftlichen und sozialen Unrechts erst ein Bewusstsein über versagte Lebenschancen entsteht", was „die Möglichkeit zu aktivem rationalen Handeln enthalte und das Individuum in die Lage versetze, Widerstand zu leisten. [...] Der darin eingelassene Konflikt berge dabei die Kraft zur Veränderung, die aber auch immer ausbleiben könne" (Borst, 2003, S. 122 f.).

Auf dieser Grundlage entfaltet Honneth in seiner Anerkennungstheorie ein „intersubjektivitätstheoretisches Personenkonzept, innerhalb dessen sich die Möglichkeit einer ungestörten Selbstbeziehung als abhängig von drei Formen der Anerkennung (Liebe, Recht, Wertschätzung) erweist" (Honneth, 2003a, S. 8). Der zentrale Gedanke dabei ist, dass sich das Ich erst vom Anderen her seines Selbst bewusst werden und entwickeln kann. Honneth (2003a, S. 152) unterscheidet in diesem Konzept distinkte Muster der wechselseitigen Anerkennung danach, „ob sie auf dem Weg emotionaler Bindungen, der Zuerkennung von Rechten oder der gemeinsamen Orientierung an Werten zustande kommt". Die drei Anerkennungsformen der emotionalen Zuwendung, kognitiven Achtung und sozialen Wertschätzung setzt er in Bezug zu drei Formen von Missachtung, deren Erfahrung er als Handlungsmotiv für die Entstehung sozialer Konflikte und als moralisches Entwicklungspotenzial interpretiert (Honneth, 2003a, S. 148–225).

Mit dem Anerkennungsmodus der emotionalen Zuwendung meint Honneth die bedingungslose und nicht beanspruchbare Form der Anerkennung, wie sie insbesondere in der Elternliebe, der romantischen Liebe und Freundschaftsbeziehungen deutlich wird. Es geht dabei um Gefühlsbindungen zwischen wenigen Personen, bei denen sich die Subjekte in ihrer Bedürftigkeit zeigen und die Abhängigkeit vom jeweils Anderen erfahren. Solche Gefühlsbindungen ermöglichen nach Honneth (2003a, S. 172) die Ausbildung jener „Grundschicht einer emotionalen Sicherheit nicht nur in der Erfahrung, sondern auch in der Äußerung von eigenen Bedürfnissen und Empfindungen". Mithilfe der Objekttheorie beschreibt Honneth diese Anerkennungsform als eine Balance zwischen Selbstständigkeit und Bindung. Er sieht sie als eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung aller weiteren Formen der Selbstachtung, weshalb der Anerkennungsmodus der emotionalen Zuwendung die erste Stufe der reziproken Anerkennung darstellt. Diese Anerkennungsform ermöglicht es, das für die autonome Teilnahme am öffentlichen Leben unverzichtbare Maß an individuellem Selbstvertrauen zu schaffen. Missachtung in der Anerkennungsbeziehung der emotionalen Zuwendung manifestiert sich nach Honneth in der Beeinträchtigung der physischen Identität einer Person, etwa durch Misshandlung oder Vergewaltigung, und schränkt die Ausbildung eines solchen Selbstvertrauens ein (Honneth, 2003a, S. 153 ff.).

Von der emotionalen Zuwendung in der Anerkennungssphäre der Liebe unterscheidet Honneth die kognitive Achtung von Mitgliedern einer Gesellschaft als Rechtssubjekte. In der Sphäre der rechtlichen Anerkennung wird der Bereich der unmittelbaren affektiven Beziehungen überschritten und es bedarf der Ausbildung einer normativen Vorstellung vom „generalisierten Anderen" (Honneth, 2003a, S. 174). Die wechselseitige Anerkennung als Rechtssubjekte bezieht sich auf die Fähigkeiten des Einzelnen, über moralische Normen vernünftig und eigenständig entscheiden zu können. Sie ist universalistisch begründet und Ausdruck moderner, auf formellen Regeln aufgebauter Gesellschaften, die es den Individuen ermöglichen, als Träger von Rechten anerkannt zu werden, und damit Ansprüche erheben zu können, die als sozial gerechtfertigt gelten. Damit fordern solche Gesellschaften gleichzeitig von den Mitgliedern ein Wissen darüber ein, welche normativen Verpflichtungen es den Anderen gegenüber einzuhalten gilt. Die soziale Zuerkennung von Rechten ermöglicht dem Individuum eine bestimmte Art positiver Selbstbeziehung, die Honneth als Selbstachtung bezeichnet. Missachtung in der Sphäre des Rechts besteht in Erfahrungen von Entrechtung und Exklusion, welche die Möglichkeiten der Selbstachtung einschränken (Honneth, 2003a, S. 173 ff.).

Als dritte Form reziproker Anerkennung von Individuen beschreibt Honneth die soziale Anerkennung in der Sphäre der Wertegemeinschaft bzw. Solidarität. Im Unterschied zur rechtlichen Anerkennung orientiert sie sich an den unterschiedlichen und je besonderen Eigenschaften, Fähigkeiten und Leistungen von Individuen und deren Beitrag für die Gemeinschaft. Sie kommt in Kategorien des „Ansehens" oder des „Prestiges" einer Person zum Ausdruck. Während die rechtliche Anerkennung möglich ist, ohne die andere Person in ihren spezifischen Leistungen oder Eigenschaften wertschätzen zu müssen, impliziert die soziale Wertschätzung eine „graduelle Bewertung konkreter Eigenschaften und Fähigkeiten" (Honneth, 2003a, S. 183). Dem Individuum erlaubt sie, ein gefühlsmäßiges Vertrauen dafür zu entwickeln, Leistungen zu erbringen oder Fähigkeiten zu besitzen, die von den übrigen Gesellschaftsmitgliedern als wertvoll anerkannt werden. Honneth bezeichnet diese Form der Selbstbeziehung als Selbstwertgefühl oder Selbstschätzung. Wesentliche Voraussetzung für die soziale Anerkennung, die den Kernmechanismus von Solidarität in posttraditionalen Gesellschaften bildet, ist die Existenz eines intersubjektiv geteilten Werthorizontes. Der Grad der Pluralisierung des sozial definierten Wertehorizonts einer Gesellschaft sowie die Art der darin geachteten Persönlichkeitsideale bedingen das Ausmaß der Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung der Individuen. Das Vorenthalten oder der Entzug von sozialer Wertschätzung, etwa durch Beleidigungen oder Entwürdigung, beeinträchtigt damit die Möglichkeiten der Selbstverwirklichung in der Gemeinschaft, da es dem Subjekt erschwert oder verunmöglicht, den eigenen Eigenschaften und Fähigkeiten einen sozialen Wert beizumessen. Der strukturell begründete Konflikt dieser Anerkennungsform liegt in der Bestimmung dieses allgemeinen Werthorizonts als einerseits offen für verschiedene Formen der Selbstverwirklichung und gleichzeitig als verbindliche Orientierung (Honneth, 2003a, S. 196 ff.). Wie Honneth (ebd., S. 285 f.) hervorhebt, unterliegt die soziale Anerken-

nung allerdings „den normativen Beschränkungen [...], die mit der rechtlich verbürgten Autonomie aller Subjekte gesetzt sind". Das verdeutlicht die Wechselwirkung der distinkten Formen der Anerkennung, die sich gegenseitig beeinflussen.

Insgesamt wird Anerkennung in Honneths Modell der intersubjektiven wechselseitigen Anerkennung als affirmativ-evaluatives Geschehen und als eine ethische Kategorie deutlich, die unterschiedliche Dimensionen aufweist. Trotz aller Verschiebungen und Erweiterungen, die der Honneth'sche Anerkennungsbegriff im Zuge seiner Auseinandersetzungen durchlaufen hat, hat das Phänomen Anerkennung bei Honneth immer einen bejahenden Charakter. Honneth definiert Anerkennung als „Affirmierung von positiven Eigenschaften menschlicher Subjekte oder Gruppen" (Honneth, 2010, S. 110). Anerkennung stellt demgemäß ein positives Geschehen der Bestätigung und Wertschätzung dar, bei dem das Subjekt rational und intentional auf zuvor am Anderen wahrgenommene Werteigenschaften reagiert (Honneth, 2003a, S. 332).

Im Unterschied zum engen und ausschließlich positiven Verständnis von Anerkennung und der Orientierung an einem starken Ideal gelingender Selbstbeziehung konzipiert Butler einen breiten Anerkennungsbegriff. Der Kampf um Anerkennung erscheint dabei nicht als ein intersubjektives Geschehen der Bestätigung von etwas bereits Vorhandenem, sondern vielmehr als Konstruktion einer gemeinsamen Welt und als Konflikt zwischen sozialen Anerkennungsordnungen, die bedingen, als wer oder als was die Beteiligten identifiziert und adressiert werden können. Dieser Anerkennungszugang steht im Zentrum des folgenden Abschnitts.

2 Anerkennung als Adressierung und Positionierung (Butler)

Die US-amerikanische Philosophin Judith Butler (geb. 1956) hat sich in ihrem Werk insbesondere mit feministischer Theorie sowie Fragen des Subjekts und der Macht befasst. Bereits in ihren frühen geschlechtertheoretischen Schriften, und dann vor allem in „Haß spricht" (Butler, 1998), dem im Jahr 2001 erstmals herausgegebenen Werk „Psyche der Macht" (Butler, 2015) sowie in „Kritik der ethischen Gewalt" (Butler, 2003) entfaltet Butler ihre Sicht darauf, wie sich die Konstituierung des Subjekts vollzieht und welche Rolle der Anerkennung dabei zukommt. Zentral ist in Butlers Theorie, dass Subjekte sich nicht wechselseitig anerkennen, sondern in der Anerkennung gesellschaftlicher Diskurse und Normen erst zu Subjekten werden. Dabei stützt sie sich wesentlich auf Arbeiten von Louis Althusser und Michel Foucault. Sie verbindet Anerkennungshandlungen mit dem Diskursbegriff und verknüpft dazu Althussers Begriff der Anrufung oder Interpellation mit Foucaults Begriff des *assujettissement* als Unterwerfung des Subjekts unter Machtverhältnisse (Butler, 2015).

Anerkennung wird von Butler als Modus der „Subjektivation" ausgelegt, womit sie „den Prozeß des Unterworfenseins durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung" bezeichnet (ebd., S. 8). Den Anerkennungsakt selbst versteht Butler

als eine spezifische Form der Anrede bzw. „Adressierung“ (Butler, 2003, S. 61), die sich erst in der Annahme durch den Adressaten bzw. die Adressatin vollzieht. Es erfolgt daher zunächst weniger eine „Anerkennung des Subjekts als Subjekt“ (Bedorf, 2010, S. 80), sondern vielmehr ein auf ein Individuum gerichtetes Angebot der Anerkennbarkeit als Subjekt. Durch die Adressierung wird das Subjekt im sozialen Raum positioniert, erhält aber gleichzeitig auch die Möglichkeit, sich auf sich selbst beziehen zu können. Da eine soziale Existenz, wie Butler betont, nicht abseits der sozialen Bedingungen möglich ist, muss sich das Subjekt in der Subjektivation den gegebenen Verhältnissen und Normen unterwerfen, erlangt dadurch aber gleichzeitig auch die Handlungsfähigkeit, diese zu überschreiten. Nach Butler sind sowohl Anerkennungsakte wie auch das Begehren nach Anerkennung im Sinne eines existenziellen Begehrens nach einem sozialen Dasein (Butler, 2015, S. 24 f.) durch die „Normen der Anerkennung“ (Butler, 2009, S. 57) bedingt. Damit meint sie die sozialen Normen, Konventionen und Kategorien, die festlegen, welchen sozialen Status als Subjekt jemand erhalten kann – allerdings nicht in einem deterministischen, sondern performativen Sinn: „Weder bringt die Norm das Subjekt als ihre notwendige Wirkung hervor, noch steht es dem Subjekt völlig frei, die Norm zu missachten, die seine Reflexivität in Gang setzt; und jede Handlungsfähigkeit, auch die der Freiheit, steht in Bezug zu einem ermöglichenden und begrenzenden Feld von Zwängen“ (Butler, 2003, S. 28).

Anerkennung wird damit zu einem „Geschehen der Auseinandersetzung um sozial etablierte intelligible Normen der Sichtbarkeit und Anerkennbarkeit“ (Ricken, 2013, S. 90). In der Terminologie von Foucault sind diese Normen der Anerkennbarkeit Teil des geltenden Wahrheitsregimes und stellen Effekte und Wirkungen der Macht dar, die das Denken und Handeln der Subjekte strukturieren. Anerkennung kann nur referenziell in Bezug auf das geltende Wahrheitsregime erfolgen oder kritisiert werden. Die Machtverhältnisse bedingen die Subjektkonstitution ebenso wie die Handlungsmöglichkeiten aller Beteiligten und werden durch das Aufrufen und Vollziehen der etablierten gesellschaftlichen Normen der Anerkennbarkeit in sozialen Praktiken tradiert. Somit machen die Kategorien, Konventionen, Normen und Erwartungen, die regeln, was anerkennbar ist und was nicht, „Anerkennung zu einem Ort der Macht“ (Butler, 2009, S. 11). Die Ambivalenz, „in welcher das Subjekt sowohl als *Effekt* einer vorgängigen Macht wie als *Möglichkeitsbedingung* für eine radikal bedingte Form der Handlungsfähigkeit entsteht“ (Butler, 2015, S. 19, Hervorh. im Original), ist zentral in Butlers Subjekttheorie. Sie verdeutlicht Anerkennung als ein paradoxes Geschehen der performativen Unterwerfung unter diskursive machtvolle Ordnungen und die damit verbundenen Normen sowie deren gleichzeitige Überschreitung.

Im Unterschied zu Honneth orientiert sich Butlers Anerkennungsbegriff nicht an der intersubjektiven Ermöglichung einer gelingenden Selbstidentität qua Anerkennung und setzt nicht ein Telos wie das der Selbstverwirklichung von (bereits vorhandenen) Subjekten voraus, vielmehr ist das Subjekt als Effekt von Anerkennung zu verstehen. Anerkennung ist bei Butler nicht ein einmaliger endgültiger Akt, sondern ein zeitlicher, sich wiederholender Prozess, bei dem anerkennbare Individuen fortlaufend bzw. wiederholt konstituiert werden, wodurch ein Subjektstatus im Sinne eines

Resultats nicht endgültig erreicht wird, sondern immer wieder erworben und bestätigt werden muss. Dabei ist das durch normative Ordnungen konstituierte Subjekt sich selbst gegenüber immer in gewisser Weise undurchsichtig und daher nicht souverän und autonom. Auch die Exponiertheit und das sprachliche wie leibliche Ausgeliefertsein des Menschen haben nach Butler zur Konsequenz, sich von der Vorstellung eines transparenten, autonomen und souveränen Subjekts des Handelns und der Reflexion zu verabschieden. Anerkennung ist demnach nicht als Prozess der Erlangung einer „intakten" Identität zu verstehen, sondern als jener Prozess, in dem man „aus sich hinaus genötigt [wird]" (Butler, 2003, S. 40) und als eine „Transformation" (ebd.), bei der man sich selbst aufs Spiel setzt und eine Verwandlung einleitet. Anerkennung fordern oder geben bedeutet demnach, ein Werden zu erfragen und eine Transformation einzuleiten – nicht zu bestätigen, was man hat und wer man bereits ist.

Auf diesen stiftenden Charakter von Anerkennung haben auch Düttmann (1997) und Bedorf (2010) aufmerksam gemacht. Im Hinblick auf die Frage, warum ein Subjekt der Anerkennung bedürfe, wenn dabei bereits vorhandene Eigenschaften und Fähigkeiten nur bestätigt werden, verdeutlichen sie anhand des Paradoxons von „Anerkennung als Voraussetzung und Resultat" (Düttmann, 1997, S. 144) den Überschuss des Anerkennens. Gemeint ist damit die Paradoxie, dass in der Anerkennung von Anderen bereits vorhandene Eigenschaften und Fähigkeiten bestätigt werden – im Sinne eines *Resultats* – und gleichzeitig Anerkennung die *Bedingung* für die Herausbildung eben dieser Eigenschaften und Fähigkeiten darstellt. Dass in der Anerkennung das bestätigt wird, was gleichzeitig erst hervorgebracht wird, verweist darauf, warum diese Bestätigung so bedeutsam ist. Diese Paradoxie von „Anerkennung als Voraussetzung und Resultat" (ebd.) ist unaufhebbar, weshalb das Befreien des Anerkennungsbegriffs von allen Spannungen und Widersprüchen, im Sinne einer „vollständigen" oder „gelungenen" Anerkennung, ein „Verkennen des Anerkennens" (ebd., S. 125; auch Bedorf, 2010) wäre.

Dafür, dass im Anerkennen Identifizierungen vorgenommen und Identitäten gestiftet werden, ist jedoch nicht entscheidend, „ob sich im Sprechen bzw. Ansprechen des Anderen eine Affirmierung des Anderen vollzieht und ihm die Intention einer solchen Affirmierung zugrunde liegt" (Balzer, 2014, S. 366). Vielmehr können auch negative, abwertende, missachtende Bezugnahmen auf den Anderen subjektivierende Wirkungen entfalten. Daher realisiert sich Anerkennung nach Butler nicht nur in Form von positiver Bestätigung, sondern auch über Akte der Versagung, insoweit sie dem Subjekt die Möglichkeit einer gesellschaftlichen Existenz bieten. Damit bringt Butlers konstitutiv-performatives Anerkennungsverständnis auch die Negation von Anerkennung als Bestandteil des Bedeutungsgehalts des Anerkennungsphänomens als Zusammenhang von Bestätigung und Versagung in den Blick. Auf die Bedeutung von Versagung haben auch Todorov (1996) aus anthropologischer Sicht und Benjamin (1990, 1996) aus psychoanalytischer Perspektive hingewiesen. Benjamin macht darauf aufmerksam, dass Anerkennung ihre Bedeutung gerade daraus bezieht, von jemanden Anerkennung zu erhalten, der sich als von mir unabhängig und eigenständig

erweist, was nur über Versagung, Entzug und Auseinandersetzung erfahren werden kann.

Dieses Wechselverhältnis von Autonomie und Heteronomie und die unhintergehbare Unverfügbarkeit des Subjekts aufgrund der Exponiertheit und des ekstatischen Charakters der menschlichen Existenz verweisen, wie Butler bei ihrem Versuch der „Reformulierung der Anerkennung als ethisches Projekt“ (Butler, 2003, S. 58) betont, auf die „Grenzen der Anerkennung“ (ebd., S. 55). Demgemäß konstatiert sie, dass Anerkennung als Modus der Subjektivation ihren „ethischen Sinn“ daraus bezieht, „die Grenzen der Anerkennung selbst anzuerkennen“ (ebd.).

Insgesamt erweitert Butlers Anerkennungsverständnis den engen Anerkennungsbegriff Honneths in Bezug auf dessen Gehalt und soziale Dimension entscheidend. Selbst Honneth, der Butlers Anerkennungsverständnis wiederholt aufgrund seines Mangels an der Orientierung an einem wahren, auf Vernunft gegründeten wechselseitigen Respekt kritisiert, da er von Formen gesellschaftlicher Zuschreibung von bestimmten Eigenschaften nicht mehr unterscheidbar wäre (Honneth, 2018, S. 192), gesteht Butlers Zugang zu, „eine empfindliche Lücke“ in Hegels Theorie der Anerkennung aufzuzeigen, indem er verdeutlicht, dass „[n]icht alles, was Hegel glaubt, als eine Beziehung wechselseitiger Anerkennung identifizieren zu können, […] allein deswegen schon ein von Herrschaft, Abhängigkeit und Unterdrückung emanzipiertes Verhältnis [ist]“ (Honneth, 2018, S. 226 f.).

3 Anerkennung in ihrer Bedeutung für Validierung

Für die Thematik der Validierung und Anerkennung von Lernleistungen sind die philosophischen Anerkennungszugänge von Honneth und Butler aus pädagogischer Perspektive, insbesondere aus einer kritischen Erwachsenen- und Weiterbildung, in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung. Sie eröffnen Anknüpfungspunkte und Reflexionsfolien für die Gestaltung von Validierungsverfahren und das professionelle Validierungshandeln[1] (Gugitscher, 2019a; Gugitscher & Schmidtke, 2018), die im Folgenden aufgezeigt werden.

(1) Die philosophischen Anerkennungszugänge verdeutlichen, dass Anerkennung kein harmonisches, sondern ein **konflikthaftes Geschehen** ist, dem **paradoxale Spannungsfelder** inhärent sind. Diese Konflikte entstehen nach Honneth (2003a) aufgrund von Missachtungen, die normative Erwartungen von Individuen oder Gruppen verletzen, bieten aber gleichzeitig auch die Möglichkeit, die Fähigkeit der positiven Selbstwahrnehmung zu erweitern. Dabei zeigen gerade die Formen von Missachtung, dass die wechselseitige Anerkennung zwar auf einer sozialtheoretischen Ebene konstitutiv vorausgesetzt wird, auf einer empirischen Ebene sozialer Wirklichkeit in der Interaktion gesellschaftlicher Akteure aber noch machtvoll durchgesetzt werden muss (Schäffter & Schicke, 2016, S. 27). Wie Schäffter und Schicke in Rekurs auf Hon-

1 Zur Professionalisierung der Validierung siehe auch den Beitrag von Pachner (VI.2).

neth (2003a) und Margalit (1997) betonen, sensibilisiert der anerkennungstheoretische Ansatz „Validierungsverfahren für implizite Formen gesellschaftlicher Missachtung und der institutionellen Entwertung lebensweltintegrierter Lernkontexte, die bei der Bestimmung der zu validierenden Lernwelten und deren ‚Zielgruppen' beachtet werden sollten" (Schäffter & Schicke, 2016, S. 28).

Aus Perspektive von Butlers Anerkennungsansatz gilt es dabei jedoch auch zu beachten, dass Missachtung nicht nur – wie in Honneths Anerkennungstheorie – als Form sozialer Pathologie zu verstehen ist, sondern dass Momente der Versagung allen Anerkennungsakten innewohnen. Dies verdeutlicht Butlers Verständnis von Anerkennung als eine „Form der Adressierung" (Butler, 2003, S. 61) zur Erlangung einer sozialen Existenz, die bejahende und bekräftigende Handlungen ebenso umfasst wie herabwürdigende, ablehnende und entwertende. In Validierungspraktiken kommt diese Negation von Anerkennung beispielsweise darin zum Ausdruck, dass die Teilnehmenden während des Validierungsprozesses implizit oder explizit als noch-nicht-anerkannt adressiert werden. Aufgabe und Ziel von Validierungsverfahren ist es demgemäß, diese Markierung des Noch-nicht-anerkannt-Seins durch die individualisierende Zurechnung von erbrachten Leistungen oder Leistungsnachweisen zu überwinden und damit eine „Transformation" (ebd., S. 40) zu ermöglichen. Dieses Spannungsfeld von **Anerkennung und Versagung** ist somit für das Tätigkeitsfeld der Validierung von Lernleistungen konstitutiv.

(2) Die sozialphilosophischen Anerkennungsbegriffe von Honneth und Butler verweisen weiter auf den **subjektivierenden und bildenden Charakter von Anerkennung** – wenn auch in sehr unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichem Fokus. Die Verbindung von Bildung und Anerkennung ist nicht neu und wurde bereits in Hegels Frühschriften verdeutlicht, „wo das Anerkennungsverhältnis bzw. der Kampf um Anerkennung als Bildungsprozess – allerdings als ein solcher ausschließlich des Bewusstseins – aufgefasst wird" (Siep 1979, S. 17 ff., zitiert nach Stojanov, 2006, S. 108). Daher wurde der Anerkennungsbegriff, insbesondere in der von Honneth gefassten Bedeutung, in der Pädagogik vielfach aufgegriffen (Borst, 2003; Hafeneger, Henkenborg & Scherr, 2002; Prengel, 2013; Sprung, 2011; Stojanov, 2006). Im Fokus steht dabei Anerkennung als menschliches Grundbedürfnis und Medium für persönliche Entwicklung. Aus Perspektive einer kritischen Bildungstheorie ist Anerkennung insofern ein notwendiger Bestandteil von Bildung, als sie auf ein menschliches Miteinander im Bewusstsein der eigenen Abhängigkeit vom Anderen ausgerichtet ist – auf „das Erkennen der Menschlichkeit im Antlitz des Anderen" (Borst, 2016, S. 185).

Der bildende und identitätsstiftende Charakter von Anerkennung zeigt sich bei Honneth als konstitutiver Zusammenhang vom Erlangen einer positiven Selbstbeziehung und reziproker Anerkennung. Butler, die Anerkennung als Form der Adressierung in Bezug auf die geltenden Normen und Machtverhältnisse versteht, denen das Subjekt unterworfen ist, aus denen es aber zugleich auch seine Handlungsfähigkeit bezieht, bezeichnet den konstruktiv-performativen Charakter von Anerkennung als „Transformation" (Butler, 2003, S. 40), die durch das Gewähren oder Fordern von Anerkennung eingeleitet wird. Beide philosophischen Anerkennungsansätze verdeut-

lichen damit die Doppelbedeutung von Anerkennung als **Bestätigen und Stiften**, dass also Anerkennung „mehr als Bestätigen“ (Gugitscher, 2019b) ist.

Im Validierungskontext haben Schmid und Kraus diesen stiftenden Charakter von Anerkennung anhand des Begriffs der „In-Wert-Setzung“ (Schmid & Kraus, 2018, S. 89, zitiert nach Schmid, 2018, S. 75) zum Ausdruck gebracht. Anerkennung als „In-Wert-Setzung“ umfasst sowohl die formelle oder intersubjektive Anerkennung durch Andere, sei es im Bildungssystem oder am Arbeitsmarkt, als auch das „Sich-in-Wert-setzen“ im Sinne einer Standortbestimmung und Wertschätzung der eigenen Lernleistungen (ebd., S. 74 f.). Dieses Sich-selbst-(An-)Erkennen spielt in Validierungsverfahren eine zentrale Rolle – als inhaltliche pädagogische Aufgabe und als Grundlage von Bewertungspraktiken, also Voraussetzung für die Anerkennung durch Andere. Formative Validierungsverfahren zielen wesentlich darauf ab, Teilnehmende dabei zu unterstützen, ihre vergangenen Lernleistungen und vorhandenen Fähigkeiten zu erkennen und in ihrem Wert bewusst zu machen – und zwar sich selbst und Anderen. Im Kern geht es darum, die Fähigkeit zu fördern und stärken, sich selbst als „fähigen Menschen“ (Ricoeur, 2006, S. 120 ff.) zu erkennen und anzuerkennen. Dies ist insbesondere angesichts der Charakteristik von informellen Lernprozessen bedeutsam, die sich zumeist beiläufig und nicht intendiert vollziehen und daher als Lernleistungen häufig „unsichtbar“ und den Lernenden als solche nicht bewusst sind (Reischmann, 2014, S. 27 f.). Validierung kommt in dieser Hinsicht eine wichtige Reflexions- und Vermittlungsfunktion zu, um die „verborgenen Kompetenzen und ungenutzten Ressourcen“ (Grunau & Bals, 2015) als solche (selbst) zu erkennen und wechselseitig anzuerkennen. Deshalb geht es in Validierungsverfahren, wie Petersen und Heidegger in Rekurs auf Honneths Anerkennungsverständnis betonen, neben der bildungspolitisch vorherrschenden Sichtbarmachung von Kompetenzen für Andere wesentlich auch um eine das Selbstvertrauen stärkende „*Selbstanerkennung*“ im Sinne einer „*Sichtbarmachung für sich selbst*“ (Petersen & Heidegger, 2010, S. 7, Hervorh. im Original).

Allerdings stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, welches **Subjekt- und Identitätsverständnis** den Validierungsverfahren und -praktiken zugrunde liegt. Wird wie bei Honneth von einem starken Begriff der Selbstidentität ausgegangen, wo Erfahrungen einer „gelungenen“ Anerkennung die Herausbildung einer „intakten Identität“ (Honneth, 2003b, S. 215) ermöglichen? Oder wird demgegenüber wie beim subjektivationstheoretischen Anerkennungsansatz von Butler von einer relationalen Subjektivität ausgegangen, die sich durch Anerkennung im Sinne einer subjektivierenden Anrufung sowie paradoxen Praxis der gleichzeitigen Unterwerfung und Überschreitung gesellschaftlicher Normen entwickelt? Ein solches Subjektivationskonzept steht sowohl Sichtweisen entgegen, die das Subjekt als Ergebnis äußerer Umstände und Strukturen sehen, als auch jenen, die es atomistisch oder intersubjektivistisch, selbsttransparent, souverän und autonom denken (Ricken, 2013, S. 78). Stattdessen begreifen Konzepte einer relationalen Subjektivität jenseits der Dichotomie Subjekt vs. Objekt oder Autonomie vs. Heteronomie das Subjektwerden als einen relationalen Prozess, „in dem Selbst- und Anderenbezug als ineinander mehrfach verschränkt zu denken sind“ (ebd.). Für die Validierung hat ein solches Subjektivitäts- und Identitäts-

verständnis zur Konsequenz, bei Validierungsverfahren und -praktiken relational aufgebaute Modelle von Subjektivität und Identität zu bevorzugen und die Prozesshaftigkeit und soziale Bedingtheit der Subjektentwicklung zu berücksichtigen (Schäffter & Schicke, 2016).

(3) Anerkennung in ihrer Doppelbedeutung als Medium von Selbstwerdung und Autonomie sowie Sozialität und Heteronomie zu begreifen, bedeutet auch, die **soziale Bedingtheit von Anerkennung** in den Blick zu nehmen. Wesentlich deutlicher als Honneths Anerkennungsbegriff betont Butlers Anerkennungszugang, dass „jede Handlungsfähigkeit, auch die der Freiheit, [...] in Bezug zu einem ermöglichenden und begrenzenden Feld von Zwängen [steht]" (Butler, 2003, S. 28). Diese Zwänge ergeben sich aus den geltenden sozialen und kulturellen Normen, Kategorien und Konventionen. Sie verweisen darauf, dass Identifizierungen von Personen, Situationen und Argumenten immer unter den Bedingungen bestimmter Gesellschaftsverhältnisse erscheinen und die jeweils geltenden Anerkennungsordnungen darüber entscheiden, was unter diesen Bedingungen als wertvolle Fähigkeit, rationale Handlung, artikulierte Äußerung, akzeptable Legitimation etc. gilt.

Mit Blick auf die Validierung von Lernergebnissen gilt es, in diesem Zusammenhang insbesondere über den Begriff der **Anerkennbarkeit** und die sozialen und kulturellen Normen der Anerkennbarkeit nachzudenken, also darüber, inwieweit etwa spezifische Lernerfahrungen und Kompetenzen, die in Validierungsprozessen vorgebrachten und eingeforderten Selbstreflexionen, -beschreibungen und -bezeugungen bezüglich Kompetenzen, Erfahrungen, Tätigkeiten u. Ä. sowie die Anerkennungshandlungen selbst von den herrschenden sozialen und kulturellen Normen geprägt sind. Dies bezieht sich nicht nur auf summative, dezidiert an Standards orientierte Validierungsverfahren, sondern auch auf formative Validierungszugänge, die sich als subjektorientiert verstehen, da bei beiden Ansätzen explizit und implizit Normen und hegemoniale Kategorisierungen – beabsichtigt oder unbeabsichtigt – aufgerufen und performativ in Geltung gehalten werden.

Beispielsweise zeigen Studien zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen (Sommer, 2015) oder sozial benachteiligter Personengruppen (Backes-Haase & Klinkisch, 2017) Selektions- und Konstruktionsmechanismen auf, die Verfahren und Praktiken der Anerkennung von Lernleistungen selbst problematisch erscheinen lassen. Verfahren und Praktiken, in denen Kompetenzanerkennung sehr eng verstanden und auf Lernprozesse des formalen Bildungssystems beschränkt wird, laufen Gefahr, Missachtungserfahrungen und Benachteiligungen zu (re)produzieren, indem etwa lebensweltlich bedeutsame Kompetenzen von sozialökonomisch oder bildungsbenachteiligten Personengruppen nicht beachtet oder als wertlos angesehen werden und nur bestimmte, für das Bildungs- und Beschäftigungssystem als wertvoll erachtete Kompetenzen auf intersubjektiver Ebene Anerkennung finden können (Schöpf, 2017). Sie dienen dann weniger der Lösung von Bildungsungleichheit und Exklusion, sondern tragen zur Reproduktion von Differenzen und Kategorisierungen im Rahmen gegebener Macht-, Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse bei.[2] Aus Perspek-

2 Zu machttheoretischen Validierungszugängen vergleiche auch den Beitrag von Klingovsky (III.5).

tive der Erwachsenen- und Weiterbildung, die sich kritisch auf die Bedingungen und Verhältnisse von Validierungspraktiken und -diskursen bezieht, scheinen in dieser Hinsicht insbesondere Kompetenzbeurteilungsverfahren problematisch, bei denen Teilnehmende weniger als freie Individuen zur Geltung kommen, sondern anhand vordefinierter Kriterien beurteilt und sozial kategorisiert werden, womit bestehende Formen institutioneller Selektion und gesellschaftlicher Hierarchisierung weiter legitimiert und reproduziert werden (Klingovsky, 2018, S. 10). In dieser Hinsicht gilt es, bei Verfahren und Praktiken der Validierung kritisch zu reflektieren, was in Bezug auf welche Normen der Anerkennbarkeit und Anerkennung im Kontext von Validierungspraktiken (nicht) anerkennbar ist, wie jemand in Bezug auf welche Normen der Anerkennbarkeit und Anerkennung adressiert und positioniert wird, und umgekehrt, als wer oder was in Bezug auf diese Normen sich jemand legitimieren und positionieren kann.

(4) Die soziale Bedingtheit von Anerkennung und Anerkennbarkeit ist auch im Hinblick auf Honneths (2003a) mehrdimensionales Strukturmodell der Anerkennung und **distinkte Anerkennungsformen** relevant. Für die Validierung und Anerkennung von Lernleistungen verweisen die von Honneth differenzierten Anerkennungsformen auf unterschiedliche Funktionen und Ebenen von Anerkennung im Validierungskontext, die gleichzeitig in Wechselwirkung miteinander stehen.

(a) Die emotionale Anerkennung im Sinne einer bedingungslosen und nicht beanspruchbaren Anerkennungsform in Primär- und intimen Beziehungen wurde im pädagogischen Kontext vor allem hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf professionelle pädagogische Beziehungen diskutiert. Wie etwa Helsper und Lingkost (2002) für den Schulbereich oder Schmidtke (2020, S. 76–83) für die Anerkennungsberatung verdeutlichen, lässt sich eine professionelle Form der emotionalen Anerkennung auf der Interaktionsebene zwischen Professionellen und Teilnehmenden verorten. Im Kontext von Validierungsprozessen kann die **professionelle emotionale Anerkennung** im Sinne der Gestaltung einer tragfähigen Arbeitsbeziehung auf Basis einer wechselseitigen empathisch-anteilnehmenden Haltung definiert werden. Einer solchen Beziehungsgestaltung zwischen Professionellen und Teilnehmenden kommt ein zentraler Stellenwert zu, um eine Atmosphäre zu schaffen, die offene Prozesse der Selbstreflexion, Kommunikation sowie der validen Identifikation und (Selbst-)Evaluation von Lernergebnissen fördert (PROVE-Konsortium, 2021, S. 4–7). Sie kann das gegenseitige Vertrauen zwischen den Beteiligten fördern, das erforderlich ist, um das für die Validierung notwendige Arbeitsbündnis zu schaffen, die Offenheit und Fähigkeit zur Artikulation der eigenen Bedürfnisse und Emotionen im Rahmen von Validierungsprozessen zu fördern und damit auch die interaktive Komplexität bei Kompetenzanerkennungspraktiken zu reduzieren. Denn auch Validierungspraktikerinnen und -praktiker müssen in der Interaktion mit den Teilnehmenden aufgrund der eingeschränkten bzw. schwachen empirischen Basis zunächst eine Anerkennungswürdigkeit unterstellen und den Anderen bzw. die Andere als kompetenten und fähigen Menschen anerkennen, um eine für das Erfassen und Bewerten von Kompetenzen notwendige Vertrauens- und Kooperationsgrundlage herzustellen, obwohl diese Aner-

kennungsbedingungen zunächst überhaupt noch nicht empirisch gegeben sind – also kontrafaktisch idealisierend anzuerkennen. Eine solche vorausgreifende Wertschätzung ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, in einem offenen Austausch die spezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen von Individuen in ihrer Besonderheit und Einzigartigkeit valide identifizieren und wertschätzen zu können – im Sinne der sozialen Anerkennung nach Honneth.

(b) Die **rechtliche Anerkennung** bezeichnet im Validierungskontext eine grundsätzliche wechselseitige kognitive Achtung als fähiger Mensch und manifestiert sich in Form von Rechten und Berechtigungen. Dabei kann es sich um grundlegende rechtliche Normierungen zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen und deren Gleichwertigkeit mit formal erworbenen und zertifizierten Lernleistungen handeln. Diesbezüglich ist die Situation in Europa sehr heterogen. Beispielsweise gibt es im österreichischen Bildungssystem einige rechtliche Regelungen, die eine formale Anerkennung von Kompetenzen für spezifische Bereiche ermöglichen, aber keinen generellen Rechtsanspruch auf die Anerkennung non-formal oder informell erworbener Kompetenzen, wie er in anderen europäischen Ländern wie Frankreich oder der Schweiz besteht (Luomi-Messerer, 2019, S. 5 f.).

Neben einem solchen grundlegenden Recht auf die formale Anerkennung non-formal und informell erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten manifestiert sich rechtliche Anerkennung im Kontext der Validierung und Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen auch in Form von Berechtigungen, die Teilnehmende als Ergebnisse solcher Verfahren erlangen können. Dazu zählen beispielsweise Berechtigungen zum Zugang zu oder zur Teilnahme an Bildungsangeboten, zur Verkürzung von Bildungsgängen aufgrund von Anrechnungen, zum Zugang zu beruflichen Tätigkeiten und Positionen oder tarifrechtlichen Eingruppierungen sowie zur Verwendung von Berufsbezeichnungen und Titeln. Die Gewährung solcher Berechtigungen durch zertifizierende Stellen wird im Validierungsdiskurs als „formale Anerkennung" bezeichnet (Cedefop, 2014, S. 212 f.). Wie Annen (2012) hervorhebt, lassen sich von solchen individuellen „Verfügungsrechten" der Teilnehmenden jene unterscheiden, über die Organisationen aufgrund ihrer institutionellen Zuständigkeiten verfügen, um die in anderen Kontexten erworbenen Kompetenzen anerkennen oder ein Zertifikat vergeben zu können. Diese organisationsbezogenen Verfügungsrechte äußern sich im Treffen von Entscheidungen sowie in Vergaberechten von Abschlüssen und Zertifikaten. Das Ausmaß und die Art solcher organisationsbezogenen Verfügungsrechte kann je nach Institution sehr unterschiedlich sein, was sich wiederum auf die entsprechenden personenbezogenen Verfügungsrechte auswirkt (ebd., S. 177–180; Annen & Bretschneider, 2009, S. 196 f.).

Insgesamt bringt der rechtliche Status von Validierungsverfahren und -ergebnissen aus Perspektive der intersubjektivistischen Anerkennungstheorie Honneths den Anspruch einer grundlegenden generalisierten kognitiven Achtung der Person als vernünftig, kompetent und (bildungs-)fähig zum Ausdruck. Individuelle Rechte und Berechtigungen entstammen insbesondere aus den (positiven) Ergebnissen von Validierungsprozessen im Sinne von Zertifizierungen, deren zugrunde liegende Prozesse

stark von der sozialen Anerkennung der konkreten individuellen Lernleistungen und Fähigkeiten geprägt sind.

(c) Die **soziale Anerkennung** ist nach Honneth (2003a) dadurch gekennzeichnet, die je besonderen Eigenschaften, Fähigkeiten und Leistungen von Individuen und ihren Beitrag für die Gemeinschaft wertzuschätzen. Dabei ist zu beachten, dass sich diese immer in Bezug auf den geltenden „Werthorizont" (Honneth, 2003a, S. 205) vollzieht bzw. – wie Backes-Haase und Klinkisch (2017) verdeutlichen – „als Handlungen oder Haltungen der Subjekte in einem Raum bestimmter, historisch gewachsener (sowie nicht universell und ein für alle Mal gegebener) institutioneller Sphären, in denen soziale Beziehungen als Anerkennungsbeziehungen situiert sind. Anerkennung verweist daher auf eine individuelle und institutionelle, gewordene Dimension: ein Institutionengefüge als Rahmen für Anerkennungshandlungen und Subjektkonstitution auf unterschiedlichen Ebenen" (Backes-Haase & Klinkisch, 2017, S. 147). Sie bezeichnen dies als „**institutionelle Anerkennung**" (Backes-Haase & Klinkisch, 2017, S. 147).

Im Zusammenhang mit der Validierung von Lernleistungen erlaubt die Differenzierung von sozialer und institutioneller Anerkennung zu unterscheiden, ob dabei die allgemeine gesellschaftliche Wertschätzung von non-formalen oder informellen Lernkontexten und dabei erworbenen gesellschaftlich als wertvoll erachteten Fähigkeiten und Kenntnissen im Vordergrund steht – wie also diesbezüglich der „allgemeine Werthorizont bestimmt ist" (Honneth, 2003a, S. 205). Dies wäre mit dem Begriff der sozialen Anerkennung nach Honneth bezeichnet. In Abgrenzung dazu steht bei der institutionellen Anerkennungsform die Anerkennung konkreter individueller Lernleistungen durch Institutionen bzw. Organisationen in Bezug auf die dort geltenden sozialen und kulturellen Normen, Konventionen und Erwartungen im Fokus. Die Beachtung dieser institutionellen Sphäre der Anerkennung ist insofern relevant, als eine zentrale Problematik der Validierung „in der Übersetzung der validierten Kompetenzen in die jeweiligen institutionellen Kontexte der anerkennenden Institutionen" (Sturm, 2018, S. 125) mit den dort geltenden je spezifischen sozialen und kulturellen institutionellen Normen, Konventionen und Erwartungen besteht. In der Unterscheidung von sozialer und institutioneller Anerkennung spiegelt sich die Kontextualität und Referenzialität von Anerkennung. Nach Butler bzw. in der Terminologie Foucaults bedeutet das, dass Kompetenzanerkennung nur referenziell in Bezug auf das gegebene Wahrheitsregime und die Normen der Anerkennbarkeit erfolgen kann – seien sie allgemein gesellschaftlicher oder institutioneller Natur. Die beiden Dimensionen bedingen sich wechselseitig, müssen aber nicht zwingend konform sein. Wie Sturm am Beispiel der Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen im akademischen Raum verdeutlicht, kann sich ein Mangel an sozialer Anerkennung auf institutioneller Ebene als „umkämpfte Anerkennung" (2020, S. 8 f.) in Form von konkreten Aushandlungsprozessen auf organisationskultureller und administrativ-prozeduraler Ebene zeigen. Institutionelle wie soziale Anerkennung sind darüber hinaus in Bezug auf die rechtliche Anerkennung wesentlich, da eine aufgrund hegemonialer institutioneller Normen und Konventionen versagte Anerkennung von be-

sonderen Eigenschaften und Fähigkeiten eines Individuums dazu führt, dass auch mit dem Anerkennungsverfahren verbundene Rechte und Berechtigungen vorenthalten werden.

(5) Darüber hinaus gilt es, wie Butler betont, auch „die Grenzen der Anerkennung selbst anzuerkennen" (Butler, 2003, S. 55). Diese **Grenzen der Anerkennung** ergeben sich nach Butler aus dem Verständnis eines exponierten, enteigneten und ausgelieferten Subjekts, das durch normative Ordnungen konstituiert ist und sich selbst gegenüber immer in gewisser Weise undurchsichtig ist. Die Grenzen der Selbsttransparenz des Subjekts, seiner Souveränität und Autonomie – also der Anerkennung – anzuerkennen, macht dann einerseits deutlich, „dass Anerkennung als gelingende Anerkennung gar nicht möglich ist" (Ricken, 2013, S. 92), andererseits bringt es die Verantwortung für Transformationsprozesse und den Umgang mit Nicht-Wissen bei Anerkennungspraktiken in den Blick. In der Pädagogik wurde diese Einsicht in das Nicht-wissen-Können und der Umgang mit Ungewissheit mehrfach diskutiert und als integraler Bestandteil pädagogischen Handelns bzw. zentraler Faktor pädagogischer Professionalität ausgewiesen (Helsper et al., 2005). Für den Validierungskontext wirft das die Frage auf, inwieweit bei Kompetenzanerkennungs- und Validierungspraktiken der Unverfügbarkeit und Undurchsichtigkeit des Selbst und des Anderen Rechnung getragen wird – und damit die Anerkennung des eigenen Nicht-wissen-Könnens thematisch wird. Denn bei Validierungsprozessen wird größtmögliche Sicherheit in Bezug auf die Gewährung von Anerkennung beansprucht und angestrebt, gleichzeitig wäre damit Anerkennung aber unnötig.

4 Fazit

Philosophische Anerkennungszugänge weiten den Blick auf das Phänomen Anerkennung und stehen einem allzu vereinfachenden und idealisierenden Anerkennungsverständnis entgegen. Im Hinblick auf Validierung im Sinne eines systematischen, methodengeleiteten Verfahrens bzw. Prozesses der Identifikation, Dokumentation, (Selbst-)Bewertung und Zertifizierung von Lernergebnissen (Rat der Europäischen Union, 2012) verdeutlichen sie zum einen, dass Validierung nicht mit Anerkennung gleichzusetzen ist oder ein „positives" Ergebnis zwingend einer Anerkennung gleichkommt. Vielmehr findet sich Anerkennung im Kontext von Validierungsverfahren auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Formen – als Wertschätzung ebenso wie als Versagung. Zu diesen Anerkennungsdimensionen zählt neben der (Nicht-)Zuerkennung von Rechtsansprüchen und Berechtigungen sowie der Gewährung oder Versagung von institutioneller Anerkennung für besondere Fähigkeiten und Kompetenzen auch die professionelle empathische Wertschätzung als notwendige Kooperations- und Vertrauensgrundlage für valide Prozesse der Identifikation und (Selbst-)Bewertung von Kenntnissen und Fähigkeiten. Das im Validierungsdiskurs verbreitete Verständnis von Anerkennung als Ergebnis von Validierung in den zwei Formen der „formalen", im Bildungsbereich, oder der „gesellschaftlichen",

durch Akteure der Wirtschaft und Gesellschaft gewährten Anerkennung (Cedefop, 2014, S. 212 f.) greift in dieser Hinsicht zu kurz.

Zum anderen verdeutlichen die philosophischen Anerkennungszugänge insbesondere die Konflikthaftigkeit und Ambivalenzen sowie Bedingungen und Grenzen von Anerkennung. Diese Konflikthaftigkeit und mit dem Anerkennungsbegriff verbundenen Paradoxien zu ignorieren und ihn von allen Spannungen und Widersprüchen zu befreien, würde ein „Verkennen des Anerkennens" (Düttmann, 1997, S. 125; Bedorf, 2010) bedeuten und dem Anspruch einer sich als professionell verstehenden Validierungspraxis entgegenstehen. Die philosophischen Anerkennungszugänge fordern dazu auf, die mit dem Anerkennungsbegriff verbundenen Ambivalenzen im Validierungskontext auf strategischer, organisationaler und operativer Ebene zu berücksichtigen. Zu diesen paradoxalen Spannungsfeldern zählt das konstitutive Wechselverhältnis von individueller Selbstwerdung und der Abhängigkeit von Anderen im Medium reziproker Anerkennung, die Doppelbedeutung von Anerkennung als Stiftung und Bestätigung und die Spannung von Anerkennung und Versagung, beispielsweise durch die in Validierungsverfahren angelegte Adressierung und Markierung als „noch-nicht-anerkannt". Auch die soziale Bedingtheit und Machtförmigkeit „autonomer" intersubjektiver Anerkennung gilt es dabei, in den Blick zu nehmen. Dies bedeutet, sich mit der theoretisch-praktischen Fundierung von Validierungsverfahren und -praktiken, beispielsweise in Bezug auf das zugrunde liegende Verständnis von Lernen, Kompetenz(entwicklung) und Identität sowie mit den impliziten und expliziten Normen der Anerkennbarkeit kritisch auseinanderzusetzen. Aus Perspektive einer kritischen Erwachsenenbildung ist dabei von besonderer Bedeutung, das konstitutive Wechselverhältnis von Subjekt und Sozialität und die Grenzen der Anerkennung im Sinne eines reflektierten Umgangs mit Ungewissheit anzuerkennen.

Literatur

Annen, S. (2012). *Anerkennung von Kompetenzen. Kritierienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa*. W. Bertelsmann.

Annen, S. & Bretschneider, M. (2009). Anerkennung informell erworbener Kompetenzen aus bildungspolitischer und wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive. *bildungsforschung*, *6*(1), 187–207.

Backes-Haase, A. & Klinkisch, E. (2017). Zur gesellschaftlichen Konstruktion des (beruflichen) Bildungssubjekts in Benachteiligungs- und Inklusionssemantik. Systemtheoretisch und anerkennungstheoretisch begründete Überlegungen. In G. Niedermair (Hrsg.), *Berufliche Benachteiligtenförderung. Theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen* (S. 135–161).Trauner.

Balzer, N. (2014). Spuren der Anerkennung. *Studien zu einer sozialwissenschaftlichen Kategorie*. Springer VS.

Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Schöningh.

Bedorf, T. (2010). *Verkennende Anerkennung*. Suhrkamp.

Benjamin, J. (1990). *Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. Stroemfeld/Roter Stern.

Benjamin, J. (1996). *Phantasie und Geschlecht. Psychoanalytische Studien über Idealisierung, Anerkennung und Differenz*. Fischer.

Borst, E. (2003). *Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds*. Schneider Verlag Hohengehren.

Borst, E. (2016). *Theorie der Bildung. Eine Einführung* (4., überarb. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.

Bundesministerium für Bildung (BMB) & Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW) (2017). *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich*. Bundesministerium für Bildung/Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.

Butler, J. (1998). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Aus dem Englischen von Katharina Menke und Markus Krist. Berlin Verlag.

Butler, J. (2003). *Kritik der ethischen Gewalt*. Suhrkamp.

Butler, J. (2009). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Aus dem Amerikanischen von Karin Wödermann und Martin Stempfhuber. Suhrkamp.

Butler, J. (2015). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung* (8. Aufl.). Suhrkamp.

Cedefop. (2014). *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 key terms. Second edition*. Office for Official Publications of the European Communities.

Düttmann, A. G. (1997). *Zwischen den Kulturen. Spannungen im Kampf um Anerkennung*. Suhrkamp.

Grunau, J. & Bals, T. (2015). Verborgene Kompetenzen, ungenutzte Ressourcen. Zur Identifizierung und Zertifizierung informellen Lernens im Kontext des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. In G. Niedermair (Hrsg.), *Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde* (S. 349–364). Trauner.

Gugitscher, K. (2019a). (Kompetenz-)Anerkennung in der Erwachsenenbildung: paradoxale Kernprobleme professionellen Handelns von Validierungsfachkräften. In M. Kastner, W. Lenz & P. Schlögl (Hrsg.), *Kritisch sind wir hoffentlich alle: Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft* (S. 210–222). Löcker.

Gugitscher, K. (2019b). *„Mehr als Bestätigen" – Anerkennungstheoretische Perspektiven auf professionelle Praktiken der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Dissertation). Karl-Franzens-Universität, Graz.

Gugitscher, K. & Schmidtke, B. (2018). Kompetenzanerkennung als professioneller Aushandlungsprozess in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 41*(2–3), 173–188. https://doi.org/10.1007/s40995-018-0116-6

Hafeneger, B., Henkenborg, P. & Scherr, A. (Hrsg.) (2002). *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Wochenschau.

Helsper, W., Hörster, R. & Kade, J. (Hrsg.) (2005). *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (2. Aufl.). Velbrück.

Helsper, W. & Lingkost, A. (2002). Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion – exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In B. Hafeneger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 132–153). Wochenschau.

Honneth, A. (2003a). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort*. Suhrkamp.

Honneth, A. (2003b). Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In N. Fraser & A. Honneth (Hrsg.), *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse* (S. 129–224). Suhrkamp.

Honneth, A. (2010). Anerkennung als Ideologie. Zum Zusammenhang von Moral und Macht. In A. Honneth (Hrsg.), *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie* (S. 103–130). Suhrkamp.

Honneth, A. (2018). *Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte*. Suhrkamp.

Klingovsky, U. (2018). Anerkennung und Validierung als erwachsenenpädagogische Handlungspraxis. In U. Klingovsky (Hrsg.), *Validieren und anerkennen. Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen – eine Auslegeordnung für die Schweiz* (S. 7–15). hep.

Luomi-Messerer, K. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Austria*. Cedefop. https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/european-inventory-validation-non-formal-and-informal-learning-2018-update-austria

Margalit, A. (1997). *Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung*. Alexander Fest.

Petersen, W. & Heidegger, G. (2010). Stärkung des Subjekts durch Anerkennung von nichtformalem und informellem Lernen? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (18).

Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehung zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Budrich.

PROVE-Konsortium. (2021). Professionalization of Validation Experts (PROVE). Outputs. *PROVE Kompetenzmodell für Validierungspersonal – Ein kurzer Überblick*. https://uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/fachbereich-sozialwissenschaften/erziehungswissenschaft/abteilungen/erwachsenenbildung-weiterbildung/forschung-research/prove-offical-project-page/outputs/competence-model/

Rat der Europäischen Union. (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens* (2012/C 398/01). Brüssel.

Reischmann, J. (2014). Es ging auch ohne. Gegenrede: Informelles Lernen – Ein eindeutiges Jein. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* (5), 26–28.

Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Feist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). transcript.

Ricoeur, P. (2006). *Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein*. Suhrkamp.

Schäffter, O. & Schicke, H. (2016). Anerkennung als Grundlage der Validierung. Reflexionen im Anschluss an eine „Pädagogik der Anerkennung". *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 23*(4), 26–30.

Schmid, M. (2018). *Validieren und anerkennen. Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen – eine Auslegeordnung für die Schweiz* (U. Klingovsky, Hrsg.). hep.

Schmidtke, B. (2020). *Bildungs- und Berufsberatung in der Migrationsgesellschaft. Pädagogische Perspektiven auf Beratung zur Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen*. transcript.

Schöpf, N. (2017). Hegemonie des Formalen? Eine Skizze der strukturellen Benachteiligung bei der Anerkennung informellen Lernens Geringqualifizierter. In G. Niedermair (Hrsg.), *Berufliche Benachteiligtenförderung. Theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen* (S. 417–438). Trauner.

Sommer, I. (2015). *Die Gewalt des kollektiven Besserwissens. Kämpfe um die Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen in Deutschland*. transcript.

Sprung, A. (2011). *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Waxmann.

Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sturm, N. (2018). Von der Validierung zur Übersetzung. Passungsprobleme zwischen formaler und institutioneller Anerkennung in (erwachsenen)pädagogischen Kontexten. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 41*(2–3), 125–140. https://doi.org/10.1007/s40955-018-0118-4

Sturm, N. (2020). Umkämpfte Anerkennung – eine Einleitung. In N. Sturm (Hrsg.), *Umkämpfte Anerkennung. Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen im akademischen Raum* (S. 1–11). Springer VS.

Taylor, C. (1997). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Fischer.

Todorov, T. (1996). *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Wagenbach.

Autorin

Karin Gugitscher ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) in Wien und lehrt an der Karl-Franzens-Universität Graz und der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung. Seit 2019 stellvertretende Vorsitzende der Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB). Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind Anerkennung und Validierung von Lernergebnissen Lebenslanges Lernen, Bildungsberatung, Professionalisierung, berufliche Weiterbildung.

II.2 Validierung von Bildungsleistungen: eine lohnende Investition?

Tobias Fritschi

Abstract

Der Beitrag zeigt auf, wie Validierung als Signal auf dem Arbeitsmarkt und als Investition in das Humankapital verstanden werden kann. Auf der Ebene des Individuums, des Betriebs und der Gesellschaft werden ökonomische Anreize für eine Validierung untersucht anhand einer Literaturanalyse, OECD-Indikatoren, Fallbeispielen sowie der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung SAKE. Das Potenzial für eine Validierung in der Schweiz unter Erwachsenen ab 25 Jahren ohne Abschluss auf Sekundarstufe II wird beschrieben und damit verglichen, welcher Anteil des Potenzials eine Validierung bzw. einen Berufsabschluss erreicht. Der Lohnvorteil für einen Berufsabschluss für Erwachsene in der Schweiz wird sowohl für einzelne Fallbeispiele wie auch für eine repräsentative Stichprobe des Jahres 2012 berechnet. Die Abhängigkeit der privaten Bildungsrendite von der Branche von soziodemografischen Einflussgrössen wird deskriptiv sowie mittels multivariater Verfahren analysiert. Dabei wird auch die Veränderung des Risikos einer Abhängigkeit von Leistungen der sozialen Sicherheit einbezogen. Die fiskalische Bildungsrendite einer Validierung wird geschätzt und mit durchschnittlichen Renditen eines Abschlusses auf Sekundarstufe II in der Schweiz, Deutschland und Österreich verglichen.

Schlagworte: Bildungsrendite, Humankapital, ökonomische Anreize, Löhne, staatliche Investitionen, soziale Sicherheit, Potenzial an Arbeitskräften, Fachkräftemangel

Economic incentives for validation are analysed at the individual, company and societal levels using a literature review, OECD indicators, case studies and the Swiss Labour Force Survey (SLFS). The potential for validation in Switzerland among adults aged 25 and over without an upper secondary qualification is described and compared with what proportion of the potential achieves validation or a vocational qualification. The wage advantage for a vocational qualification for adults in Switzerland is calculated for individual case studies as well as for a representative sample of the year 2012. The dependence of the private returns to education on economic sectors and on socio-demographic variables is analyzed descriptively and using multivariate methods. This analysis includes the change in the risk of dependence on social security benefits. The fiscal returns to education are estimated and compared with average returns to upper secondary education in Switzerland, Germany and Austria.

Keywords: returns to education, human capital, economic incentives, wages, government investment, social security, labor force potential, skill shortages

Einleitung

Die Validierung von Bildungsleistungen wurde im revidierten Berufsbildungsgesetz im Jahr 2004 in der Schweiz mit der Absicht eingeführt, neben beruflich erworbenen Kompetenzen auch informell erworbene Kompetenzen sichtbar und für den Arbeitsmarkt nutzbar zu machen. Dem Validierungsverfahren liegt das Recht zugrunde, dass erfahrene Berufspersonen ihren Berufsabschluss auch durch den Nachweis informell erworbener Kompetenzen erwerben können. Die Validierung wurde unter anderem als Instrument gegen den Fachkräftemangel eingeführt, um dem Arbeitsmarkt zusätzliche Fachkräfte mit einer Qualifikation mindestens auf Sekundarstufe II aus dem inländischen Potenzial zu erschließen (Bundesrat, 2018). Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung und dem Volksentscheid im Jahr 2014 zur Beschränkung der Einwanderung von Fachkräften unter der Personenfreizügigkeit mit der Europäischen Union wurde die Ausschöpfung des inländischen Potenzials an Fachkräften dringlicher. Im Rahmen der Strategie zur Bekämpfung der Armut 2014 bis 2018 (EDI, 2013) definierte das eidgenössische Departement des Innern EDI zudem die Berufsabschlüsse für Erwachsene neben früher Förderung und Berufseinstieg als einen von drei Schwerpunkten, um durch Bildungsmaßnahmen langfristig Armutsrisiken zu verringern.

Aus den Beweggründen für die Einführung des Validierungsverfahrens in der Schweiz wird ersichtlich, dass eine ökonomische Perspektive darauf in zweierlei Hinsicht von Bedeutung ist: einerseits in der Erhaltung bzw. Steigerung der durch das Bruttoinlandsprodukt generierten Wohlfahrt durch Deckung des Fachkräftebedarfs – durch die Höherqualifizierung der Arbeitskräfte in der Schweiz wird eine Produktivitätssteigerung erzielt –, andererseits in der Verhinderung von armutsbedingten sozialen Kosten. Ausbildungslosigkeit ist als eines der größten Armutsrisiken erkannt worden. So besitzen rund die Hälfte der von der Sozialhilfe abhängigen Personen in der Schweiz keinen nachobligatorischen Bildungsabschluss (SKOS & SVEB, 2018). Dies veranlasste die Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe sowie den Schweizerischen Verband für Erwachsenenbildung, ein Positionspapier „Arbeit durch Bildung“ zu verfassen, in welchem neben dem Absolvieren einer beruflichen Grundbildung auch die Förderung von Grundkompetenzen sowie das Erwerben von beruflichen Qualifikationen unterhalb der Schwelle der beruflichen Grundbildung im Zentrum stehen (ebd.).

Schraeder-Naef und Jörg-Fromm (2005) stellten fest, dass unter dem alten Berufsbildungsgesetz BBG Berufsabschlüsse für Erwachsene von der Zielgruppe der Personen ohne Ausbildung aufgrund eines Mangels an Information und Unterstützungsangeboten zu wenig genutzt wurden. Weitere Gründe, weshalb sich Erwachsene gegen einen Berufsabschluss entscheiden, können ökonomischer, kognitiver oder motivationaler Art sein, oder es kann an der Unterstützung seitens des Arbeitgebers, des Staates oder der Familie fehlen (Schmid et al., 2017). Im folgenden Beitrag soll auch untersucht werden, inwiefern auf individueller Ebene ökonomische Anreize zur Durchführung einer Validierung eine Rolle spielen.

Die im Titel gestellte Frage stellt sich aber zweifach, nämlich ob eine Validierung aus individueller und (oder) gesellschaftlicher Sicht eine lohnende Investition darstellt. Dieser Frage wird anhand von bestehenden quantitativen Untersuchungen für die Schweiz nachgegangen. Für den internationalen Vergleich werden Indikatoren der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung OECD für Deutschland und Österreich dargestellt.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: In Abschnitt 1 erfolgt eine bildungs- und arbeitsmarktökonomische Einordnung der Validierung von Bildungsleistungen, in Abschnitt 2 wird das Potenzial für Validierungen quantifiziert und seine Sozialstruktur analysiert, in Abschnitt 3 werden die private und gesellschaftliche Bildungsrendite der Validierung dargestellt und in Abschnitt 4 werden Schlussfolgerungen aus dem Dargelegten gezogen.

1 Signal oder Humankapital?

Bildung kann auf dem Arbeitsmarkt ökonomisch als Signal verstanden werden, das eine bestimmte Produktivität verspricht (Spence, 1973). Die Produktionsfaktoren Arbeit und Kapital werden nach klassischer mikroökonomischer Theorie entsprechend ihrer Grenzproduktivität vergütet. Dies bedeutet für die Arbeitnehmenden, dass sie einen Lohn gemäss ihrem zusätzlichen Beitrag zur Gesamtwertschöpfung des Betriebs erhalten, bei dem sie angestellt sind. Besitzen Arbeitnehmende einen Bildungsabschluss, der sie zur Ausübung eines bestimmten Berufs befähigt, so können sie bei sonst gleichen Voraussetzungen davon ausgehen, dass sie mit diesem Diplom mehr verdienen als eine Person, die kein solches besitzt. Mit der Arbeitsstelle, die sie besetzen, ist eine höhere Produktivität verbunden als mit Arbeitsstellen, für welche kein Bildungsabschluss vorausgesetzt wird.

Allerdings hat neben weiteren Merkmalen der Person wie Gesundheitszustand, Sprachkenntnissen oder dem Verhalten beim Vorstellungsgespräch vor allem die Arbeitserfahrung einen Einfluss auf den zu erwartenden Lohn (Mincer, 1974). Von der klassischen Mincer-Gleichung abgeleitete Lohngleichungen mit diesen sowie mit zugeschriebenen Merkmalen (Alter, Geschlecht, Herkunft) als unabhängige Variablen werden heute verwendet, um Lohngleichheit am Arbeitsmarkt zu messen bzw. mögliches lohndiskriminierendes Verhalten der Arbeitgebenden festzustellen (Strub & Bannwart, 2017). Dabei werden die Signale von produktivitätsrelevanten Faktoren wie Bildungsabschluss und Arbeitserfahrung von nicht produktivitätsrelevanten Faktoren wie Geschlecht oder Herkunft verzerrt.

Das der Signaltheorie zugrunde liegende Modell geht davon aus, dass die unterschiedliche Produktivität von Menschen durch das Erwerben von Bildungsabschlüssen sichtbar gemacht wird, wobei Bildungsabschlüsse für produktivere Individuen mit geringeren „signaling costs" verbunden sind, da ihnen das Lernen leichterfällt (Spence, 1973, S. 358). Bildung dient gemäß dieser Theorie nicht (nur) dem Erlernen von auf dem Arbeitsmarkt relevanten Fähigkeiten, sondern der Generierung eines

Produktivitätssignals auf dem Arbeitsmarkt. Gewisse relevante Fähigkeiten werden erst am Arbeitsplatz selbst erworben. Die Validierung von Bildungsleistungen weist insofern den Charakter eines Signals auf, als der Kandidat bzw. die Kandidatin nachweist, dass er oder sie die dem Berufsabschluss entsprechenden Fähigkeiten besitzt, jedoch bisher noch kein entsprechendes Zertifikat erworben hat. Er oder sie weist mit dem Validierungsverfahren nach, dass seine bzw. ihre Produktivität derjenigen einer Arbeitskraft mit Diplom entspricht.

In der Humankapitaltheorie nach Becker (Becker, 1964) wird Bildung als Investition verstanden, die in Zukunft Erträge verspricht. Eine Investition in das Humankapital lohnt sich für die Investierenden, also das Individuum, den Ausbildungsbetrieb und die Gesellschaft, wenn ihre Ertragsrate höher ist als diejenige alternativer Investitionsmöglichkeiten. Private und öffentliche Bildungsrenditen von Abschlüssen auf Sekundarstufe II werden von der OECD laufend ländervergleichend veröffentlicht (OECD, 2021), indicators A5.7 bis A5.10). [1] Die private Bildungsrendite bezieht sich auf die Lohnsteigerung, die Personen mit einem Bildungsabschluss erreichen. Die öffentliche Bildungsrendite kommt aufgrund der höheren Steuererträge auf den gesteigerten Löhnen und durch geringere staatliche Ausgaben im System der sozialen Sicherheit zustande.

Für Männer (61 %) wie für Frauen (71 %) sind die in der Schweiz im Jahr 2018 gemessenen privaten Bildungsrenditen eines Abschlusses auf Sekundarstufe II im internationalen Vergleich sehr hoch. In Deutschland (41 %/41 %) liegen die entsprechenden Werte ebenfalls über dem OECD-Mittel (25 %/36 %), in Österreich (34 %/30 %) nur für die Männer. Im Gegensatz dazu liegen die öffentlichen Bildungsrenditen in den drei Ländern zwischen 2 % und 10 % und damit im Bereich des OECD-Durchschnitts (6 %/3 %).

Die Kosten des generellen Humankapitals, das an allgemeinbildenden Schulen (Gymnasien und Mittelschulen), aber auch an Berufsschulen und in überbetrieblichen Kursen erworben wird, werden mehrheitlich von der öffentlichen Hand getragen. Der Return von Humankapital für die Gesellschaft, oben dargestellt als öffentliche Bildungsrendite, entsteht durch vermehrte Einnahmen sowie verringerte Ausgaben der öffentlichen Hand. Weber (2003) bezeichnet diese als „fiskalische Bildungsrendite“. Während Weber für die Schweiz dabei nur steuerliche Effekte berücksichtigt, sind bei OECD (2021) sowie Fritschi et al. (2012a) und Fritschi (2018) auch Einnahmen und teilweise Ausgaben der Sozialversicherungen berücksichtigt worden. Die Ergebnisse der letzteren Studien für die Schweiz beziehen sich spezifisch auf Validierungen und Berufsabschlüsse für Erwachsene und sollen daher später in diesem Kapitel dargestellt werden.

1 Unter dem Begriff „Bildungsabschluss auf Sekundarstufe II“ werden nachobligatorische Ausbildungen verstanden, die mindestens 2 Jahre gedauert haben und zu einem national anerkannten Bildungsabschluss führen. Dabei sind gemäß „International Standard Classification of Education“ (ISCED) allgemeinbildende Abschlüsse wie gymnasiale Maturität, Berufs- und Fachmaturität und Fachmittelschuldiplome (ISCED 3a) ebenso gemeint wie die Bildungsgänge der Berufsbildung (ISCED 3b/c, Berufslehre, Anlehre, Diplommittelschule, Vollzeitberufsschule). Nichtzertifizierende Ausbildungen nach der obligatorischen Schule (z. B. Haushaltlehrjahr, Vorlehre, Sprachschule) werden nicht als Abschlüsse der Sekundarstufe II betrachtet. Die OECD codiert im Weiteren eine Stufe ISCED 4 mit Zweitausbildungen auf der Sekundarstufe II, die Schweiz codiert diese Stufe nicht (Fritschi, 2018, S. 78).

Im dualen Berufsbildungssystem ist es von großer Bedeutung, dass Ausbildungsabschlüsse auch für die Ausbildungsbetriebe eine gewisse Rentabilität haben. Es zeigt sich, dass dabei das betriebsspezifische Humankapital eine große Rolle spielt (Mühlemann et al., 2007). Je höher der Anteil an betriebsspezifischem Wissen, das in der Ausbildung vermittelt wird, desto höher die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbeschäftigung im Betrieb und einer entsprechenden Rentabilität nach der Ausbildung. Bei Ausbildungsgängen mit hohem Anteil an generellem Humankapital verfolgt der Betrieb statt einer investitions- eine produktionsorientierte Strategie. Dies bedeutet, dass der Lernendenlohn deutlich unter der Grenzproduktivität der bzw. des Auszubildenden liegt. Bei höherem Anteil an generellem Humankapital in der Berufsausbildung tragen die Auszubildenden daher einen gewissen Teil der Kosten indirekt (ebd.).

Bei Berufsabschlüssen, die nach dem üblichen Abschlussalter (bis 25 Jahre) erfolgen, muss für die Berechnung der Renditen berücksichtigt werden, dass die Erträge für eine kürzere Zeitperiode bis zur Pensionierung anfallen. Cunha und Heckman (2007) zeigen zudem, dass später im Lebensverlauf erworbene Kompetenzen einen geringeren Einfluss auf zukünftige Produktivität und Einkommen haben. Sie beschreiben diesen Zusammenhang mit „skills beget skills“ (ebd.), auf Basis bereits erworbener Kompetenzen können sich weitere Kompetenzen entwickeln. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass Personen mit einem Abschluss auf Sekundarstufe II Zugang zu weiteren (teilweise tertiären) Aus- und Weiterbildungen erlangen. Für die dargestellten Berechnungen zur Rentabilität einer Validierung ist zu bemerken, dass sich diese auf Personen ohne nachfolgenden tertiären Bildungsabschluss beziehen.

Die dargestellten mikroökonomischen Überlegungen und Berechnungen werden allerdings teilweise aus einer makroökonomischen Sicht kritisiert. So ist der Erwerb eines Ausbildungsabschlusses im Sinne eines Signals, das nicht mit einer Steigerung der Produktivität der bzw. des Ausgebildeten verbunden ist, in einer langfristigen Gleichgewichtsbetrachtung kein volkswirtschaftlicher Gewinn. Wenn mehr Personen einen gleichen Ausbildungsabschluss aufweisen, so verliert dieser auf dem Arbeitsmarkt tendenziell an Wert, weil die entsprechende Qualifikation weniger knapp ist und ihr Wert dadurch sinkt.

In einem Arbeitsmarkt mit Fachkräftemangel, wie es in der Schweiz und in einigen deutschen Bundesländern der Fall ist, kann eine zusätzliche Qualifizierung von Personen ohne Bildungsabschluss auf Sekundarstufe II trotzdem eine gewinnbringende Investition für den Staat sein, wenn diese mit einem Produktivitätszuwachs verbunden ist (Strohner et al., 2020). Dabei muss die Tendenz zur Polarisierung des Arbeitsmarkts in Arbeitsstellen mit hoher und tiefer Qualifikation sowie der digitale Wandel mit berücksichtigt werden (Murphy & Oesch, 2018). Die Betrachtung der Rentabilität von Bildungsabschlüssen entspricht einer mikroökonomischen Marginalbetrachtung, die nicht davon ausgeht, dass alle Personen ohne Qualifikation diese nachholen würden, sondern nur einige zusätzliche, welche keinen Einfluss auf das Gleichgewicht auf dem Arbeitsmarkt ausüben. In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, das Potenzial für Validierungen zu kennen. Dieses setzt sich zusammen aus der Menge der Personen, die über keine für den Arbeitsmarkt relevante Qualifika-

tion auf Sekundarstufe II verfügen und welche die Voraussetzungen mitbringen, um ein Validierungsverfahren erfolgreich zu durchlaufen. Schätzungen dazu wurden in Fritschi et al. (2012a) sowie (Fritschi, 2018) für die Schweiz durchgeführt und sollen im Folgenden dargestellt werden. Insbesondere soll darauf eingegangen werden, welche soziodemografischen Gruppen ein Potenzial für Validierungen aufweisen.

2 Potenzial und Zielgruppen für Validierungen

Der Bevölkerungsanteil von Personen in einer Ausbildung auf Sekundarstufe II nimmt ab dem Alter von 20 Jahren stark ab (Bundesamt für Statistik, 2022). Während im Alter von 17 Jahren in der Schweiz sich 90 % der Jugendlichen in einer Ausbildung auf Sekundarstufe II befinden (53 % in einer beruflichen Grundbildung), sind es im Alter von 20 Jahren noch 25 Prozent (17 %) der jungen Erwachsenen, im Alter von 25 Jahren 4 % (2,6 %) und im Alter von 29 Jahren noch 1,3 % (0,8 %) der Erwachsenen. Die OECD weist in diesen Altersgruppen für Deutschland leicht höhere, für Österreich leicht tiefere Werte der Ausbildungsbeteiligung (inkl. Tertiärstufe) aus als für die Schweiz (OECD, 2021, Table B1.1). Die Ausbildungsbeteiligung in der Altersgruppe 30 bis 39 liegt in den drei Ländern bei 5 bis 6 %, in der Altersgruppe 40 bis 64 bei 1 %.

Fritschi et al. (2012a) berechnen für das Jahr 2009 eine Ausbildungsquote der Erwachsenen ohne Ausbildung in der Schweiz von zwischen 3 % (25–34-Jährige) bis 0.2 % (55–64-Jährige). Diese dürfte in den letzten Jahren zugenommen haben, da sich auch die Anzahl der Berufsabschlüsse für Erwachsene zwischen 2014 und 2019 von 7.653 auf 9.737 gesteigert hat (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2016–2021). Allerdings ist jeder zweite Berufsbildungsabschluss von Erwachsenen ein Zweitabschluss (Schmid et al., 2017).

Eine Herausforderung beim Zugang von ausbildungslosen Erwachsenen zu einer Berufsbildung für Erwachsene stellen fehlende schulische und sprachliche Kompetenzen dar. Gemäss PISA 2009 erreichten in der Schweiz 17 % der Schüler und Schülerinnen am Ende der Sekundarstufe I das Kompetenzniveau 2 in der Lesekompetenz nicht, was als Illettrismus bezeichnet werden kann (Fritschi et al., 2012a). In Finnland erreichten 8 % dieses Niveau nicht, in Deutschland 18 % und in Österreich 27 %. Zudem besuchen Ausbildungslose kaum eine Weiterbildung.

Die Weiterbildungsbeteiligung (non-formale Bildung) von Erwachsenen (25–64 Jahre) lag 2016 in der Schweiz bei einem internationalen Spitzenwert von 69 %, in Österreich bei 60 % und in Deutschland bei 52 % (OECD, 2019, Table A7.1). Gegenüber dem Jahr 2007 hat sich diese in Österreich und der Schweiz um fast 20 Prozentpunkte gesteigert, in Deutschland um immerhin 10 Prozentpunkte. Die Beteiligung von Personen ohne Abschluss auf Sekundarstufe II lag allerdings im Jahr 2007 in allen drei Ländern noch bei weniger als der Hälfte, nämlich bei rund 20 % (Fritschi et al., 2012b; OECD, 2011). Bis ins Jahr 2016 hat sich das Verhältnis zwischen der Weiterbildungsbeteiligung von Personen ohne Ausbildung gegenüber allen Personen im Alter von 25–64 Jahre (Schweiz: 35 %/69 %) in allen drei Ländern auf den Faktor 2 verbessert

(Österreich: 31 %/60 %, Deutschland: 27 %/52 %, OECD, 2019). In Finnland und Schweden beträgt dieses hingegen nur 1,5.

Das Potenzial für eine Validierung besteht in erster Linie aus Personen, die noch keinen Abschluss auf Sekundarstufe II aufweisen. Im Jahr 2018 verfügten in der Schweiz 11 %, in Österreich 14 % und in Deutschland 14 % der 25- bis 64-Jährigen über keine Ausbildung auf Sekundarstufe II (ISCED 3). Allerdings gelten für eine Validierung Voraussetzungen bezüglich Berufserfahrung, der Möglichkeiten, die beruflichen Kompetenzen in einer aktuellen Stelle nachzuweisen, und in Bezug auf sprachliche Kompetenzen. Fritschi et al. (2012a) quantifizierten die Zielgruppe des Potenzials für eine Validierung mit Daten der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung SAKE 2009. Ausgehend von rund 600.000 Personen im Alter zwischen 25 und 64 Jahren ohne Bildungsabschluss auf Sekundarstufe II wurden Personen betrachtet, die aktuell erwerbstätig sind und in der Schweiz bildungssozialisiert wurden, da das Validierungsverfahren gute Kenntnisse einer Landessprache voraussetzt. Als Kriterium für Bildungssozialisation wurde ein zumindest teilweiser Besuch der obligatorischen Schule in der Schweiz verwendet.

Das Potenzial an Personen, die über eine Validierung einen beruflichen Erstabschluss nachholen könnten, wurde so auf rund 170.000 Personen geschätzt, was gut einem Viertel der ausbildungslosen Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren entspricht (Fritschi et al., 2012a). Das Validierungsverfahren (auch die direkte Zulassung zur Abschlussprüfung) setzt in der Schweiz eine fünfjährige Berufspraxis voraus, davon zwei bis vier Jahre im Berufsfeld des angestrebten Abschlusses. Daher wurde das Potenzial für Validierungen noch enger gefasst auf Personen im Alter von 30 bis 50 Jahren, die neben den vorangehenden Kriterien bereits 5 und mehr Jahre Berufserfahrung aufweisen. Dies ergab eine Zielgruppe von rund 70.000 ausbildungslosen Personen mit guten Voraussetzungen bezüglich Bildung und Berufserfahrung. Wurde zudem vorausgesetzt, dass die Person mindestens 5 Jahre im selben Betrieb gearbeitet haben muss, so reduzierte sich das Potenzial auf 52.000 Personen, was 9 % der Personen ohne Ausbildung auf Sekundarstufe II entspricht.

Dass dieses Potenzial noch lange nicht ausgeschöpft ist, zeigen die Zahlen zu den jährlichen Abschlüssen über ein Validierungsverfahren. Im Jahr 2014 haben 569 Personen durch das Validierungsverfahren das Fähigkeitszeugnis erhalten (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, SBFI, 2016). Im Jahr 2019 waren es bereits 786 Abschlüsse (SBFI, 2021), was einem Zuwachs von mehr als einem Drittel innerhalb von 5 Jahren entspricht. Mehr als die Hälfte dieser Abschlüsse von Validierungen wurden von Personen im Alter ab 40 Jahren realisiert. Die Dauer eines Validierungsverfahrens kann in der Schweiz je nach Bedarf an ergänzender Bildung etwas mehr als 5 Jahre betragen. Die Anzahl Personen, die sich in einem Validierungsverfahren befinden, liegt jeweils rund doppelt so hoch wie die Anzahl Abschlüsse pro Jahr (Fritschi et al., 2012a). Die häufigsten Berufe waren im Jahr 2010 Fachangestellte Gesundheit, Fachfrau/Fachmann Betreuung, Kaufleute und Logistiker/Logistikerin (alle mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis EFZ). Bis 2021 kamen die Berufe Assistent/Assistentin Gesundheit und Soziales mit eidgenössischem Be-

rufsattest (EBA), Koch/Köchin EFZ sowie Produktionsmechaniker/-mechanikerin EFZ neu hinzu. Es stehen nur für eine beschränkte Anzahl von Berufen Validierungsverfahren zur Verfügung.[2]

Insgesamt zeigt sich, dass in der Schweiz nur rund ein Prozent des Potenzials für eine Validierung jährlich eine solche abschließt. Berücksichtigt man, dass ein erheblicher Anteil der Abschlüsse auf Sekundarstufe II, die über eine Validierung erlangt werden, Zweitabschlüsse sind, so dürfte der jährliche Anteil der Verwirklichung des Potenzials unter einem Prozent liegen. Dies hat unter anderem damit zu tun, dass neben diesem Weg in der Schweiz drei weitere Wege für Erwachsene offenstehen, um einen Berufsabschluss zu erlangen. Neben der Direktzulassung zur Abschlussprüfung sind dies die reguläre Berufslehre sowie die verkürzte Berufslehre. Insgesamt wurden im Jahr 2014 inklusive Validierungsverfahren 7.653 Berufsabschlüsse an Erwachsene verliehen, bis 2019 steigerte sich diese Zahl bereits auf 9.737 Abschlüsse. Das Wachstum der Gesamtzahl der Abschlüsse liegt mit etwas über einem Viertel etwas tiefer als das Wachstum der Anzahl abgeschlossener Validierungen, aber der Anteil der Validierungen am Gesamt ist mit 8 % immer noch gering. Dies dürfte auch damit zusammenhängen, dass in vielen Berufen keine Validierungsverfahren angeboten werden.

47 % der 2019 ausgestellten Berufsabschlüsse für Erwachsene wurden über eine reguläre berufliche Grundbildung erreicht, weitere 23 % über eine verkürzte Grundbildung und 22 % über eine Direktzulassung. Damit machen die speziell für Erwachsene geschaffenen Zugänge ohne Lehrstelle zum Berufsabschluss nur rund ein Drittel der Berufsabschlüsse für Erwachsene aus. Eventuell liegt das auch daran, dass die Zugangsvoraussetzungen bezüglich Berufserfahrung für die reguläre und verkürzte Lehre entfallen und diese daher besser für Wiedereinsteigende in den Arbeitsmarkt geeignet sind. Fritschi (2018) schätzt das Potenzial für Berufsabschlüsse für Erwachsene unter den Ausbildungslosen auf insgesamt etwas mehr als die Hälfte bzw. 336.000 Personen.

Fritschi (ebd.) vergleicht soziodemografische Merkmale von Personen mit Potenzial für einen Berufsabschluss für Erwachsene gegenüber Personen, die bereits einen solchen erreicht haben, sowie gegenüber der Bevölkerung im gleichen Altersbereich. Unabhängig vom Alter betrachtet weisen Schmid et al. (2017) eine Frauenquote von 51 % an allen Berufsabschlüssen für Erwachsene im Jahr 2015 aus. Fritschi (2018) zeigt, dass das Potenzial in den Alterskategorien bis 39 Jahre unter den beiden Geschlechtergruppen ähnlich groß ist. Ab dem Alter von 40 Jahren liegt das Potenzial bei den Frauen höher, da auch ein höherer Anteil der Frauen ausbildungslos ist. Hingegen wurde das Potenzial bei den Frauen etwas besser ausgeschöpft. Frauen erreichten in den Jahren seit 2000 rund ein Viertel häufiger einen Berufsabschluss für Erwachsene (3,9 % der 30- bis 64-Jährigen) als Männer (3,0 %). Dies mag mit dem Nachholbedarf aufgrund der höheren Quote von Frauen ohne Abschluss auf Sekundarstufe II zusammenhängen. „Es scheint, dass die Bildungsexpansion seit den 70er-Jahren auf

2 https://www.berufsberatung.ch/

Sekundarstufe II primär auf die stärkere Bildungsbeteiligung der Frauen zurückzuführen ist“ (ebd., S. 78).

Im Weiteren zeigt Fritschi (2018), dass Personen mit Berufsabschluss für Erwachsene sich bezüglich Zusammensetzung des Haushalts, in dem sie wohnen, kaum von der Gesamtbevölkerung unterscheiden. Auffällig ist, dass Alleinerziehende unter den Personen mit Berufsabschluss für Erwachsene leicht übervertreten sind, ebenso geschiedene und verwitwete Personen. Das Durchschnittsalter der Absolventinnen und Absolventen eines Berufsabschlusses für Erwachsene ist gemäß Schmid et al. (2017) stark unterschiedlich je nach Weg zum Abschluss. So sind 60 % der Personen, die eine verkürzte Lehre absolvieren, im Alter unter 35, 75 % der Personen in einer Direktzulassung im Alter unter 45 und 75 % der Personen in einer Validierung unter 55 Jahre alt.

Nachfolgende Tabelle 1 (Fritschi, 2018, S. 97) zeigt, dass Ausländer und Ausländerinnen unter Personen mit Berufsabschluss für Erwachsene gleich häufig vertreten sind wie in der Referenzbevölkerung. Hingegen machen Ausländer und Ausländerinnen rund die Hälfte des Potenzials für einen Berufsabschluss für Erwachsene aus. Überraschend scheint, dass unter den Personen aus den an die Schweiz angrenzenden Ländern Deutschland und Frankreich das Potenzial für einen Berufsabschluss für Erwachsene relativ gering ist. Ein Grund dafür könnte sein, dass über die Personenfreizügigkeit vor allem gut qualifizierte Arbeitskräfte aus diesen Ländern in die Schweiz kommen.

Italienische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger dagegen weisen überdurchschnittlich häufig ein Potenzial für einen Berufsabschluss für Erwachsene auf. Bei Personen mit Nationalitäten der weiteren EU17/EFTA-Staaten trifft dies noch häufiger zu, diese Personen sind im Potenzial gegenüber ihrem Bevölkerungsanteil dreifach übervertreten. Personen mit Pass aus dem übrigen Europa (nicht-EU) sowie aus dem Rest der Welt sind im Potenzial für einen Berufsabschluss für Erwachsene doppelt so häufig vertreten wie in der Referenzbevölkerung, hingegen trifft dies für Personen aus der EU-Osterweiterung (EU27) nicht zu. Interessanterweise zeigt sich beim Erreichen eines Berufsabschlusses für Erwachsene kein Nationalitätenmuster. Betrachtet man das Potenzial für einen Berufsabschluss für Erwachsene nach Migrationsgeneration, so ist die erste Generation klar über- und die zweite untervertreten. Ebenso bestätigt sich die Annahme bei Fritschi et al. (2012a, vgl. oben), dass der Schulbesuch in der Schweiz zu einem erhöhten Potenzial für einen Berufsabschluss für Erwachsene führt.

Tabelle 1: Migrationshintergrund von Personen mit (Potenzial für) Berufsabschluss für Erwachsene (Quelle: Fritschi, 2018, S. 97; SAKE 2012, n = 44.522, missings: Schulbesuch = 1, Migrationsgeneration = 47, ohne Personen in Erstausbildung Sek II)

	Potenzial für Berufsabschluss	**Berufsabschluss für Erwachsene BAE**	**Bevölkerung 30–64 Jahre**
Nationalität Schweiz			
Schweizer/in (inkl. Doppelbürger/in)	54,8 %	75,5 %	74,6 %
Ausländer/in	45,2 %	24,5 %	25,4 %
	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Nationalität detailliert			
Schweiz (ohne Doppelbürger/in)	42,0 %	62,7 %	63,2 %
Deutschland/Österreich/Liechtenstein	1,1 %	3,9 %	6,0 %
Frankreich	1,5 %	2,1 %	2,7 %
Italien	10,6 %	6,8 %	7,1 %
EU17/EFTA	18,9 %	6,5 %	7,3 %
Neue EU-Mitglieder (EU27)	0,5 %	1,5 %	1,2 %
Übriges Europa	9,8 %	5,9 %	4,1 %
Rest der Welt	15,4 %	10,6 %	8,3 %
	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Migrationsgeneration			
Kein Migrationsstatus	34,9 %	51,8 %	53,8 %
1. Generation Migration	57,6 %	35,3 %	33,0 %
2. Generation Migration	7,4 %	12,9 %	13,2 %
	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Schulbesuch in der Schweiz			
Obligat. Schule min. zur Hälfte in CH	43,9 %	66,8 %	69,4 %
späte Einreise 10–24	29,0 %	13,5 %	11,3 %
Einreise als Erwachsener 25+	27,1 %	19,7 %	19,3 %
	100,0 %	100,0 %	100,0 %

3 Kosten-Nutzen-Verhältnis der Validierung von Bildungsleistungen

Wie in Abschnitt 2 erläutert, ist der ökonomische Anreiz für einen Ausbildungsabschluss daran zu messen, ob für die finanzierenden Akteure ein Nettonutzen entsteht bzw. welche Rendite auf dem investierten Kapital erzielt werden kann. Wir betrachten dies im Folgenden für die Auszubildenden sowie für den Staat, das heißt, wir unterscheiden zwischen einer privaten und einer fiskalischen (öffentlichen) Bildungsrendite. Der Nettonutzen für die ausbildenden Betriebe wurde für die Schweiz, wie erwähnt, in mehreren Kosten-Nutzen-Analysen untersucht (Mühlemann et al., 2007; Strupler & Wolter, 2012), jedoch nicht mit spezifischem Fokus auf einen Berufsabschluss für Erwachsene.

Die private Bildungsrendite für einen Abschluss auf Sekundarstufe II lag im Jahr 2018 höher als in Deutschland und Österreich (vgl. Kap. 2). Das dürfte mit dem höheren Anteil von Personen mit Abitur in diesen beiden Ländern zusammenhängen, welche in der Regel erst nach anschließender Tertiärausbildung eine Rendite auf dem Arbeitsmarkt erzeugt. Die privaten Kosten eines Abschlusses setzen sich aus den direkten Kosten (Schulgebühren, Materialkosten) und den indirekten Kosten (entgangene Einkommen) zusammen. Im Vergleich der drei Länder fällt auf, dass nur in Deutschland relevante direkte Kosten durch eine Ausbildung auf Sekundarstufe II anfallen (OECD, 2021). Hingegen sind die entgangenen Einkommen in Deutschland um einiges tiefer als in den beiden anderen Ländern. In der Schweiz besteht ein relevanter Geschlechterunterschied, indem die entgangenen Einkommen für Frauen tiefer liegen als für Männer.

Die fiskalischen Bildungsrenditen nach OECD (2021) liegen in den drei betrachteten Ländern näher beieinander und weisen eine systematische Geschlechtsdifferenz auf (6 bis 10 % für Männer, 2 bis 7 % für Frauen), welche vermutlich auf die unter Frauen stärker verbreitete Teilzeiterwerbstätigkeit zurückzuführen ist. Die fiskalische Bildungsrendite gemäß OECD setzt sich zusammen aus direkten Kosten, entgangenen Steuereinnahmen aus den entgangenen Einkommen sowie dem Nutzen aus zusätzlichen Erträgen aus den Mehreinkommen bei Steuern und Sozialversicherungen.

Fritschi (2018) berechnet gemäß der Nettobarwertmethode nach Psacharopoulos (1987) für Berufsabschlüsse für Erwachsene in der Schweiz eine fiskalische Bildungsrendite von 2,7 %, wobei er für das Jahr 2012 Personen mit einem Potenzial für einen Berufsbildungsabschluss mit den Personen vergleicht, die bereits einen Berufsabschluss für Erwachsene erreicht haben. Diese fiskalische Bildungsrendite liegt etwa halb so hoch wie ein Mittelwert der Bildungsrenditen für Frauen und Männer im Jahr 2012 (5,2 %) (OECD, 2016). Investitionen in die Berufsbildung von Erwachsenen lohnen sich für den Staat, jedoch weniger als Investitionen in Abschlüsse auf Sekundarstufe II bei jüngeren Personen. Dies hat insbesondere damit zu tun, dass die Erträge während einer kürzeren Zeit anfallen

Werden die fiskalischen Erträge vom typischen Abschlussalter als summierter Nettobarwert bis zur Pensionierung für die verschiedenen Wege des Berufsabschlus-

ses für Erwachsene betrachtet, so fallen für einen Abschluss per Validierung nur halb so hohe Erträge an wie für einen Abschluss per Direktzulassung bzw. nur ein Drittel der Erträge für den Abschluss einer verkürzten Lehre. Auf der anderen Seite liegen jedoch die direkten Kosten der öffentlichen Hand für eine Validierung bei rund 11.000 Franken, während für eine Direktzulassung direkte Kosten von 24.500 CHF bzw. für eine verkürzte Lehre Kosten von 32.000 CHF anfallen. Aus diesem Grund liegt die fiskalische Bildungsrendite einer Validierung sogar höher als für eine reguläre Lehre, bei geschätzten 7,1 % (Fritschi, 2018). Eine frühere Studie (Fritschi et al., 2012a) kam für das Basisjahr 2008 zu ähnlichen Ergebnissen.

Ob sich Personen ohne Ausbildung dafür entscheiden, einen Berufsabschluss für Erwachsene zu machen, ist allerdings weniger von der staatlichen als vielmehr von der privaten Bildungsrendite abhängig. Das durchschnittliche Bruttoeinkommen von Personen mit einem Berufsabschluss für Erwachsene lag im Jahr 2012 um 9,5 % höher als das Bruttoeinkommen von Personen mit Potenzial für einen Berufsabschluss für Erwachsene, bei rund 47.000 CHF jährlich (Fritschi, 2018). Ihr Einkommen lag damit immer noch 25,2 % unter dem Bruttoeinkommen der Bevölkerung im Alter von 30 bis 64 Jahren, welche allerdings auch Personen mit Tertiärabschlüssen umfasst. Wird das standardisierte Einkommen betrachtet, so liegt die Differenz etwas höher bei 15,1 %. Dies ist ein Hinweis darauf, dass viele Personen nach dem Berufsabschluss für Erwachsene in Teilzeit arbeiten, während Personen ohne Abschluss häufiger in Vollzeit erwerbstätig sind.

Allerdings ist dieser Lohnunterschied teilweise auch auf andere Faktoren wie das Geschlecht, den Migrationshintergrund oder die Branche zurückzuführen (vgl. Abschnitt 3). Es bestehen zwischen der Gruppe der Personen mit Berufsabschluss für Erwachsene und solchen mit Potenzial erhebliche Unterschiede bezüglich des Alters, des Migrationshintergrunds sowie der Sprachregion und der Branche der letzten Tätigkeit (Fritschi, 2018). Mit einer linearen Regression konnte eine Differenz von 2.879 CHF im jährlichen Erwerbseinkommen festgestellt werden, die nur auf den unterschiedlichen Ausbildungsstand zurückzuführen ist. Mit dem Verfahren Entropy Balancing (Hainmüller & Xu, 2013) wurde unter Berücksichtigung der erwähnten Einflussgrössen eine etwas kleinere signifikante Differenz (2.638 CHF) im jährlichen Bruttoeinkommen festgestellt.

Die relativ geringe Lohndifferenz zeigt, dass je nach persönlichen Voraussetzungen und Kontext Personen, die einen Berufsabschluss für Erwachsene nachholen, nicht die volle durchschnittliche Lohnsteigerung eines Abschlusses erwarten können. Man könnte auch vermuten, dass Personen mit besonders vorteilhaften Voraussetzungen für einen Berufsabschluss für Erwachsene, bzw. entsprechend tiefen „signaling costs" (vgl. Abschnitt 2), diesen bereits absolviert haben und deshalb die bivariate Lohndifferenz größer ist als die multivariat gemessene, weil bei letzterer weitere moderierende Variablen miteinbezogen werden. In gewissen Fällen hat das Erlangen des Berufsabschlusses keinen Einfluss auf den Lohn, da die Personen weiterhin in derselben Arbeitsstelle tätig sind.

Um genauer festzustellen, welchen Einfluss der Berufsabschluss für Erwachsene auf die berufliche Karriere hat, wurden in Fritschi (2018) 10 Personen interviewt, welche einen Berufsabschluss für Erwachsene absolviert hatten. Neben Fragen zur Motivation, zum Ablauf und Aufwand für die verschiedenen Wege des Berufsabschlusses für Erwachsene wurden das Bruttoeinkommen sowie das Erwerbspensum vor und während der Phase, in welcher der Berufsabschluss erarbeitet wurde, sowie nach Abschluss desselben abgefragt. Abbildung 1 zeigt, dass Personen, die eine Validierung von Bildungsleistungen machen (3 dargestellte Fälle), häufig Teilzeit arbeiten. Dies ist in den Branchen Gesundheits- und Sozialwesen sowie Wirtschaft und Verwaltung typisch, in denen Validierungen am häufigsten vorkommen. Personen mit einer verkürzten Lehre oder einer Direktzulassung hingegen arbeiten meist Vollzeit. Diese beiden Formen des Berufsabschlusses für Erwachsene sind in der Schweiz in jedem Beruf möglich.

Der Lohnzuwachs im standardisierten Einkommen liegt bei den dargestellten Fallverläufen nach einer Validierung kaum über 10 %, das Bruttoeinkommen ist im Durchschnitt sogar rückläufig, was auf eine Reduktion des Erwerbspensums nach der Validierung zurückzuführen ist. Damit wird das Ergebnis der oben dargestellten Modellrechnung bestätigt. Dies hängt vermutlich mit dem fortgeschrittenen Erwerbsalter zusammen, in welchem eine Reduktion des Erwerbspensums üblich ist. Die Personen mit einer verkürzten Lehre oder einer Direktzulassung weisen hingegen ein konstantes Erwerbspensum auf, das nur während der Ausbildung teilweise kurz reduziert wird. Entsprechend steigt bei Personen mit einem Abschluss über die verkürzte Lehre oder Direktzulassung nicht nur das standarisierte, sondern auch das Bruttoeinkommen um rund 20 % an.

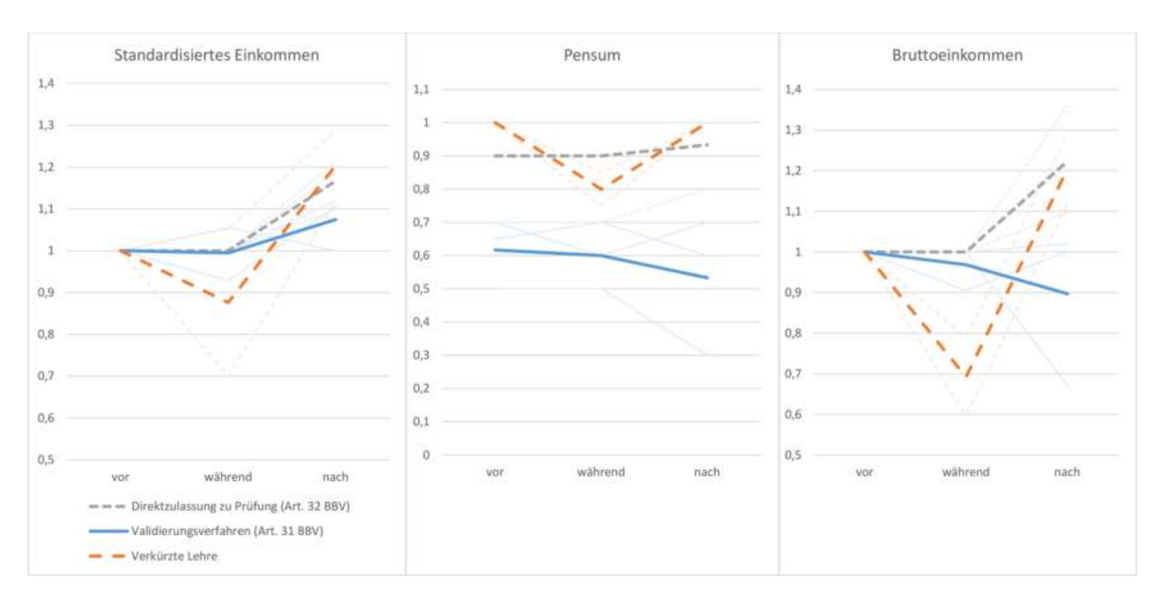


Abbildung 1: Indikatoren des Erwerbsverlaufs bei Berufsabschlüssen für Erwachsene (Quelle: Fritschi, 2018, S. 84. Datenerhebung Kantone BE und ZG, n = 10, missing = 2. Feine Linien = individuelle Fallverläufe, fette Linien = Durchschnitt nach Ausbildungstyp)

Diese exemplarischen Verläufe von Einkommensparametern bestätigen die Ergebnisse der Studie von Schmid et al. (2017) zu Berufsabschlüssen für Erwachsene. In ihrer repräsentativen Umfrage bei 2.314 Absolventinnen und Absolventen stellen nur 46 % einen Lohnzuwachs nach der Ausbildung fest. Es scheinen nicht primär monetäre Anreize zu sein, welche Personen für einen Berufsabschluss für Erwachsene motivieren, insbesondere für eine Validierung. 38 % der Befragten berichteten von finanziellen Einschränkungen während der Ausbildungszeit sowie 18 % von Problemen bei der Bestreitung des Lebensunterhalts (Schmid et al., 2017). In einer regulären oder verkürzten Berufslehre wird oft der Lehrlingslohn bei Erwachsenen mit eventuellen familiären Verpflichtungen zur Existenzsicherung nicht ausreichend sein. Lehrlingen im Alter ab 30 Jahren wird daher in gewissen Betrieben während der Lehrdauer ein Lohn für angelernte Arbeitskräfte bezahlt. Auch dies stellt eine relevante Einbuße an Einkommen dar. Aufgrund der im interkantonalen Konkordat über die Stipendien aus dem Jahr 2009 festgelegten minimalen Alterslimite von 35 Jahren haben Personen, die einen Berufsabschluss für Erwachsene absolvieren, häufig keinen Anspruch auf Stipendien (EDK, 2009). Diese wird in einigen Kantonen allerdings höher angesetzt.

Mit der Humankapitaltheorie (vgl. Abschnitt 2) kann argumentiert werden, dass bei einem geringeren Investitionsaufwand auch weniger Erträge zu erwarten sind. Dies zeigt sich in den von Fritschi (2018) erhobenen Daten, indem der Lernaufwand für die Validierung während einer Dauer von 1 bis 1,5 Jahren weniger als einen halben Tag pro Woche betrug, gegenüber einem Lernaufwand für die verkürzte Lehre und die Direktzulassung zur Prüfung von rund 1 bis 2 Tagen pro Woche während 2 bis 3 Jahren. Fritschi et al. (2012a) stellen fest, dass für eine Validierung rund ein Drittel der Kompetenzen durch zusätzliche Bildung nachgeholt werden muss, während es bei einer verkürzten Lehre durchschnittlich zwei Drittel der Kompetenzen einer vollen Lehre sind, die noch erworben werden. Folgerichtig liegt in Abbildung 1 die private Rendite der Validierung unterhalb derjenigen der anderen Wege zur Erlangung eines Berufsabschlusses für Erwachsene.

4 Schlussfolgerungen

Die relativ geringe Anzahl an Validierungen (2020: 786), die in der Schweiz pro Jahr erfolgreich abgeschlossen werden, kann unter anderem mit den geringen ökonomischen Anreizen erklärt werden. Schätzungsweise weniger als ein Prozent der Personen, die ohne nachobligatorische Ausbildung bereits während 5 Jahren im gleichen Betrieb arbeiten, schließen jährlich eine Validierung ab. Etwa gleich viele zweite Berufsabschlüsse werden zusätzlich mittels Validierung erreicht. Ein Potenzial für einen Berufsabschluss für Erwachsene bringen zwar mehr als die Hälfte der Personen ohne Ausbildung mit (rund 336.000 Personen im Jahr 2018). Geringer ist im Jahr 2018 der Anteil an Personen, die jährlich einen (ersten) Berufsabschluss machen: Er liegt bei unter zwei Prozent des Potenzials. Wir gehen davon aus, dass rund die Hälfte der

9.452 Abschlüsse Zweitabschlüsse waren. Die (Brutto-)Erwerbseinkommen der Personen mit Berufsabschluss für Erwachsene liegen nach dem Erwerb des Abschlusses gegenüber Personen mit Potenzial für einen Berufsbildungsabschluss für Erwachsene zwar durchschnittlich um rund 10 % höher, ein Drittel dieser Differenz kann allerdings durch soziodemografische Merkmale und Branchenunterschiede erklärt werden.

Der verbleibende erwartete Lohnzuwachs von 6 % reicht eventuell als Anreiz nicht aus, um einen Lernaufwand von einem halben bis zwei Tagen pro Woche während 1 bis 3 Jahren auf sich zu nehmen. In exemplarischen Falluntersuchungen konnte bei typischen Fällen von Validierungen eine Pensenreduktion nach dem Abschluss und damit ein leichter Rückgang des Bruttoeinkommens festgestellt werden. Da die Abschlüsse im Alter gegen 50 Jahre erreicht wurden, ist eine Reduktion des Pensums allerdings üblich, sodass der Rückgang des Bruttolohns ohne Validierung eventuell größer gewesen wäre. Die Bruttoeinkommen von Personen mit nachgeholtem Berufsbildungsabschluss liegen um 25 % unter dem Bevölkerungsdurchschnitt, wobei dieser auch Einkommen von Personen mit Tertiärabschluss enthält (Fritschi, 2018, S. 107).

Aus einer gesellschaftlichen Perspektive scheinen Berufsabschlüsse für Erwachsene eine rentable Investition mit einer fiskalischen Bildungsrendite von 3 %, gegenüber einer Bildungsrendite eines Berufsbildungsabschlusses von 5 % im jungen Erwachsenenalter. Frühere Bildungsinvestitionen weisen höhere Renditen auf, weil die Investition einerseits über eine längere Zeit Erträge generiert und andererseits basierend auf den erworbenen Kompetenzen weitere Kompetenzen entwickelt werden können, zum Beispiel durch Weiterbildung. Die Validierung weist eine überdurchschnittliche Rendite von 7 % auf, da für den Staat geringere Kosten anfallen als bei anderen Berufsbildungsabschlüssen. Allerdings wurde dabei mit einer durchschnittlichen Lohnentwicklung für einen Berufsabschluss für Erwachsene gerechnet, was eventuell eine Überschätzung darstellen könnte. In der fiskalischen Rendite sind auch eingesparte Kosten des Systems der sozialen Sicherheit enthalten. Aus fiskalpolitischer Sicht scheint eine stärkere Finanzierung der indirekten Kosten in Form von verringertem Einkommen während der Validierung bzw. während der Erlangung eines Berufsabschlusses für Erwachsene angezeigt.

Aus einer theoretischen Sicht kommt einer Validierung eher die Funktion eines Signals auf dem Arbeitsmarkt zu als die Funktion einer Steigerung des Humankapitals, da nur schätzungsweise ein Drittel zusätzliche Kompetenzen erworben werden, während die meisten beruflichen Kompetenzen bereits vorher vorhanden sind. Nicht auszuschließen sind Effekte auf die Selbstkompetenzen der Kandidatinnen und Kandidaten, welche auf die Reflexionstätigkeit während dem Validierungsverfahren zurückgehen. Pfeiffer und Reuss (2008) weisen nach, dass aufgrund der bis ins Alter von fast 60 Jahren steigenden Selbstkompetenzen der bereits ab einem Alter von etwa 20 Jahren einsetzende Rückgang kognitiver Kompetenzen in den Erträgen aus dem Humankapital (mehr als) wettgemacht wird. Mit Sen (1999) gesprochen ist zu ergänzen, dass ein Abschluss auf Sekundarstufe II nicht nur monetäre Erträge bringt, son-

dern auch Verwirklichungschancen in Form eines Jobwechsels, einer Weiterbildung oder sozialer Anerkennung.

Die dargestellten Analysen haben auch Forschungslücken aufgezeigt. Die individuellen Verläufe des Einkommens vor, während und nach einer Validierung bzw. eines Berufsabschlusses für Erwachsene sind derzeit noch wenig untersucht worden, auch aufgrund fehlender Angaben und zu kurzer Zeitreihen in den Umfragedaten. Insbesondere die ökonomische Bedeutung ausländischer Bildungsabschlüsse und beruflicher Zweitabschlüsse konnte bisher zumindest für die Schweiz kaum untersucht werden. Mit verknüpften Registerdaten (Längsschnittanalysen im Bildungsbereich LABB) sollten in Zukunft mehr Analysen zur Einkommensdynamik im Zusammenhang mit Berufsabschlüssen für Erwachsene möglich sein.

Literatur

Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, Third Edition*. National Bureau of Economic Research. https://www.nber.org/books-and-chapters/human-capital-theoretical-and-empirical-analysis-special-reference-education-third-edition

Bundesamt für Statistik (2022). *Lernende: Basistabellen 2020/21*. BFS. https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/sekundarstufe-II.assetdetail.21285131.html

Bundesrat (2018). *Schlussbericht zur Fachkräfteinitiative*. Schweizerische Eidgenossenschaft.

Cunha, F. & Heckman, J. J. (2007). *The Technology of Skill Formation*. NBER Working Paper 12840.

EDI (2013). *Nationales Programm zur Prävention und Bekämpfung von Armut*. Eidgenössisches Departement des Innern.

EDK (2009). *Interkantonale Vereinbarung zur Harmonisierung von Ausbildungsbeiträgen*.

Fritschi, T. (2018). *Labor market exclusion of persons missing an upper secondary degree: Does it pay off for the state to fill the gap?*

Fritschi, T., Bannwart, L., Hümbelin, O. & Frischknecht, S. (2012). *Gesellschaftliche Kosten der Ausbildungslosigkeit mit Fokus auf Validierung und Ausbildungsabbrüche*. BFH.

Fritschi, T., Bannwart, L. & Zürcher, P. (2012). *Personen ohne Berufsbildung. Lebenslage, Best Practice, Handlungsbedarf*. BFH.

Hainmüller, J. & Xu, Y. (2013). ebalance: A Stata Package for Entropy Balancing. *Journal of Statistical Software, 54*(7).

Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience, and Earnings*. National Bureau of Economic Research.

Mühlemann, S., Wolter, S. C., Fuhrer, M. & Wüest, A. (2007). *Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet. Ergebnisse der zweiten Kosten-Nutzen-Studie*. Rüegger.

Murphy, E. C. & Oesch, D. (2018). Is Employment Polarisation Inevitable? Occupational Change in Ireland and Switzerland, 1970–2010. *Work, Employment and Society, 32*(6), 1099–1117. https://doi.org/10.1177/0950017017738944

OECD (2011). *Education at a Glance 2011*. OECD Publishing.

OECD (2016). *Education at a Glance 2016*. OECD Publishing.

OECD (2019). *Education at a Glance 2019*. OECD Publishing.

OECD (2021). *Education at a Glance 2021*. OECD Publishing.

Pfeiffer, F. & Reuss, K. (2008). *Age-Dependent Skill Formation and Returns to Education: Simulation Based Evidence*. IZA DP No. 2882.

Psacharopoulos, G. (1987). The Cost-Benefit Model. In *Economics of Education: Research and Studies*. Pergamon Press.

Schmid, M., Schmidlin, S. & Hischier, D. S. (2017). *Berufsabschluss für Erwachsene: Sicht von betroffenen Erwachsenen*. SBFI.

Schraeder-Naef, R. & Jörg-Fromm, R. (2005). *Eine zweite Chance für Ungelernte? Auswirkungen des nachgeholten Lehrabschlusses*. Rüegger.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Alfred A. Knopf.

SKOS & SVEB (2018). *Arbeit dank Bildung. Weiterbildungsoffensive für Bezügerinnen und Bezüger von Sozialhilfe*.

Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics, 87*(3), 355–374.

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2016–2021). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen*.

Strohner, L., Berger, J. & Thomas, T. (2020). *Bildung als Motor für die wirtschaftliche Entwicklung* (Research Report Nr. 33). Policy Note. https://www.econstor.eu/handle/10419/227413

Strub, S. & Bannwart, L. (2017). *Analyse der Löhne von Frauen und Männern anhand der Lohnstrukturerhebung 2014*. BFS.

Strupler, M. & Wolter, S. C. (2012). *Die duale Lehre eine Erfolgsgeschichte – auch für Betriebe. Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Betriebe*. Rüegger.

Weber, B. (2003). Bildungsfinanzierung und Bildungsrenditen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 25*(3), 405–430.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Indikatoren des Erwerbsverlaufs bei Berufsabschlüssen für Erwachsene 123

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Migrationshintergrund von Personen mit (Potenzial für) Berufsabschluss für Erwachsene 120

Autor

Prof. Dr. Tobias Fritschi ist Leiter des Instituts Soziale Sicherheit und Sozialpolitik der Berner Fachhochschule. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Finanzierung sozialer Dienstleistungen, Kosten-Nutzen-Analysen, Migration, Inklusion, berufliche und soziale Integration, Bildungsökonomie und Wohnunterstützung.
Kontakt: tobias.fritschi@bfh.ch

II.3 Rettungsanker Validierung? Validierungsverfahren zwischen Inklusion und Exklusion

Martin Schmid

Abstract

Validierungsverfahren wurden unter anderem deshalb konzipiert, um in Zeiten schwieriger ökonomischer Bedingungen das Risiko auf dauerhafte Erwerbslosigkeit von niedrigqualifizierten Personen zu verhindern oder zumindest zu minimieren. Validierungsverfahren ermöglichen es diesen Personen, dass sie sich mit Zertifikaten ausgestattet in den Produktions- und Dienstleistungsprozessen (re-)integrieren können. Aus ökonomischer Sicht ist damit die Vorstellung einer verbesserten volkswirtschaftlichen Leistungsfähigkeit verbunden. Orchestriert wurden diese Bestrebungen der vergangenen Jahre durch eine massive Bildungsexpansion, mithilfe derer sowohl auf die sozialpolitischen Problemlagen als auch auf die technischen und ökonomischen Umwälzungen reagiert werden wollte. Ziel war die Höherqualifizierung breiter Bevölkerungsschichten. Der Artikel geht der Frage nach, ob und inwiefern Validierungsverfahren als spezifischer Teilbereich dieser Bildungsexpansion geeignet sind, gesellschaftliche Integration durch Qualifizierung zu befördern und gleichzeitig Antrieb für ökonomische Prosperität zu sein. Der Artikel zeigt auf, dass ihr Anwendungsradius beschränkt ist und nur vereinzelt Personen mit dafür geeigneten Voraussetzungen profitieren können. Aus volkswirtschaftlicher Sicht ist ihre Wirkung entsprechend marginal.

Schlagworte: Validierung, Bildungsverlierer, Bildungsarmut, Exklusion, Bildungsexpansion, sozio-ökonomischer Wandel

Validation procedures were designed, among other things, to prevent or at least minimize the risk of permanent unemployment of low-skilled persons in times of difficult economic conditions. Validation procedures enable these persons to (re)integrate themselves into production and service processes, equipped with certificates. From an economic perspective, this is associated with the idea of improved economic performance. These efforts in recent years have been orchestrated by a massive expansion of education in response to sociopolitical problems as well as technical and economic upheavals. The goal was to improve the qualifications of broad segments of the population. The article examines the question of whether and to what extent validation procedures, as a specific part of this educational expansion, are suitable for promoting social integration through qualification and, at the same time, for being an impetus

for economic prosperity. The article shows that their scope of application is limited and that only a few individuals with suitable prerequisites can benefit from them. From a macroeconomic perspective, their impact is accordingly marginal.

Keywords: validiation, educational losers, educational poverty, exclusion, educational expansion, socio-economic change

Einleitung

Der Rat der Europäischen Union hat vor einigen Jahren ein Grundlagenpapier erarbeitet, das seine Mitgliedstaaten auffordert, mithilfe von Validierungsverfahren auf die an- und noch bevorstehenden sozialen Herausforderungen zu reagieren:

> „Die Validierung von Lernergebnissen, insbesondere Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die auf nichtformalem und informellem Wege erzielt werden, kann für die Steigerung von Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität eine wichtige Rolle spielen und insbesondere sozio-ökonomisch benachteiligte oder niedrigqualifizierte Menschen verstärkt für lebenslanges Lernen motivieren." (Rat der Europäischen Union , 2012, S. 1)

Diese Botschaft richtet sich mehr oder weniger explizit an Personen, die nicht oder zu wenig am Arbeitsprozess teilhaben, und fordert sie auf, aktiv an ihrer Bildungsbiografie zu arbeiten. Damit wird eine grundsätzliche bildungssoziologische Diskussion losgetreten, die zurückgeht auf die Fragen, wie es dazu kommen kann, dass es Niedrigqualifizierte gibt und ob die Schule dies nicht hätte verhindern können. Weiter wäre zu fragen, welche Auswirkungen dieser Zustand hat und wie die Einzelnen und die Gesellschaft dieser Ungleichheit begegnen können. Zweifelsohne, so wird zumindest postuliert, kann Bildung bzw. lebenslanges Lernen dazu beitragen, diese Ungleichheiten zu reduzieren, was zu einer besseren beruflichen und sozialen Integration führt (Epping, 2010). Ob Validierungsverfahren allerdings in der Lage sind, diese hohen und durchaus hehren Ziele in irgendeiner Art und Weise zu erreichen, ist Gegenstand des vorliegenden Artikels. Dabei wird in einem ersten Teil ein akteurszentrierter Blick eingenommen und die individuellen Ursachen und Auswirkungen von Exklusionsprozessen werden skizziert. In einem zweiten Teil wird auf die für Validierungen bedeutsamen gesellschaftlichen Erosionsbewegungen der vergangenen Jahre eingegangen – dies vor allem deshalb, weil Validierungsverfahren auch als Reaktion auf verschiedene (bildungs-)politische und ökonomische Entwicklungen entstanden sind und nicht nur isoliert betrachtet werden dürfen; denn mangelnde Beschäftigungsfähigkeit ist unter anderem auch eine Folge von strukturellen Verwerfungen, die Marginalisierungen begünstigen und reelle Chancen an gesellschaftlicher Teilhabe für gefährdete Bevölkerungssegmente verunmöglichen können. Die Darstellung erfolgt entlang einer Beschreibung der allgemeinen Entwicklung des Wirtschafts- und Beschäftigungssystems sowie der Bildungsexpansion, wie sie in den letzten Jahrzehnten mit Schwerpunkt auf das lebenslange Lernen stattgefunden hat. In einem letzten Ka-

pitel werden die Validierungsverfahren und deren Möglichkeiten in diesem Geflecht verortet, um deren Potenzial insbesondere für sozio-ökonomisch benachteiligte und niedrigqualifizierte Menschen einschätzen zu können.

1 Ausschlussmechanismen und ihre Folgen

Um die Möglichkeiten von Validierungsverfahren besser einschätzen zu können, wird zunächst der Blick auf gesellschaftliche Ungleichheit gerichtet. Ein thematischer Schwerpunkt dieser Forschungsrichtung ist die Bildung bzw. das Bildungssystem, das in seiner organisationalen Ausgestaltung und Orientierung an verschiedenen Eckpunkten und Performanzen Ausschlussmechanismen arrangiert und Ungleichheiten schafft. Darauf soll im Folgenden eingegangen werden, nicht zuletzt deshalb, weil Validierungsverfahren mitunter auch einen kompensatorischen Charakter haben und zwar dergestalt, dass sie Bildungsversäumnisse – aus welchem Grund diese auch immer erfolgt sind – zu einem gewissen Grad egalisieren. Die hier präsentierte Auswahl an soziologischen Theorien konzentriert sich auf Ansätze, die vor dem Hintergrund von Validierungsverfahren als besonders relevant erscheinen und das Phänomen mit Blick auf niedrigqualifizierte Menschen und die entsprechenden Ursachen und Auswirkungen beleuchten. Die Schilderungen erfolgen entlang der Linie Bildungsselektion – Bildungsverlierer und Bildungsarmut – Exklusion und eröffnen dadurch die Diskussion, an welcher Stelle Validierungsverfahren – oder allenfalls alternative Maßnahmen zur gesellschaftlichen Inklusion – ansetzen könnten.

1.1 Selektion im Bildungssystem

Bildung kann verstanden werden als Erwerb und Besitz von Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten, die dazu befähigen, alltägliche Anforderungen zu bewältigen und gleichzeitig ein reflektiertes Verhältnis zu sich selbst, zur eigenen Lebenswelt und zu den Lebenswelten anderer Menschen aufzubauen. Bildung ist also Grundlage und Voraussetzung für die individuelle Entwicklung und für die Formung unverwechselbarer Persönlichkeiten, die in der Lage sind, am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren. Seit jeher ist es die Aufgabe der Bildung und darin insbesondere der Volksschule, die Schülerinnen und Schüler zu sozialisieren und entsprechend den gesellschaftlichen Werten und Normen zu erziehen und sie zu befähigen, „durch eine selbstgewonnene Aufklärung Zwänge zu durchschauen und auf dieser Basis das eigene Leben selbst zu gestalten" (Horstkemper & Tillmann, 2016, S. 16). Diese humanistische Auffassung von Bildung darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass Bildung in den vergangenen Jahren insbesondere seit den länderübergreifenden Pisa-Studien und die daran anschließende Konzeption ganzer Kompetenzarchitekturen inklusive deren Möglichkeit der Vermessung (Weinert 2001; Klieme 2004) zunehmend an Bedeutung gewonnen und sich in ihren Zielen in ganz unterschiedliche Richtungen ausdifferenziert hat. Der Bedeutungszuwachs hängt unter anderem zusammen mit der Entwicklung hin zur Wissensgesellschaft, mit den Prozessen der Automatisie-

rung, mit der Digitalisierung und Internationalisierung von Produktionsabläufen sowie mit der zunehmenden Individualisierung und dem impliziten Imperativ an den Einzelnen, eigenverantwortlich und selbststeuernd zu agieren (Quenzel & Hurrelmann, 2019, S. 4–6). Durch diese Erosionen stößt die beschriebene humanistische Bildungstradition an ihre Grenzen, und es wird deutlich, dass Bildungsinstitutionen weit mehr übernehmen müssen als die individuelle Persönlichkeitsentwicklung mit dem Ziel der sozialen Teilhabe. Ohne an dieser Stelle auf inhaltliche Aspekte und auf ausdifferenzierte Kompetenzentwicklungsmodelle einzugehen, kommen der Bildung vor diesem Hintergrund drei grundlegende Aufgaben zu: Zum einen ist es die Notwendigkeit der sich kontinuierlich ändernden ökonomischen Anpassungsqualifizierung und der damit einhergehenden fachlichen Qualifizierung. Zum andern kommen die Inklusion und schließlich die Selektion hinzu. Letztere beiden Aufgaben widersprechen sich allerdings gegenseitig, und allein dies scheint schon ein Merkmal des Bildungssystems zu sein, diese Paradoxie aushalten und darüber hinaus sogar in ihren Grundfesten verteidigen zu wollen (Epping, 2010).

Zweifelsohne hat Bildung eine breite soziale Inklusionswirkung, sowohl mit Blick auf die gesellschaftliche Inklusion als auch innerhalb des Bildungssystems, in dem Barrierefreiheit und Chancengleichheit zu ermöglichen sind (Heimlich, 2019). Angesprochen werden auf beiden Ebenen vor allem die Inklusion körperlich und psychisch beeinträchtigter Menschen (Behindertenpolitik), die Inklusion von Armutsbetroffenen und von Personen mit sozialer Benachteiligung (sozialpolitische Perspektive) sowie die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund (Migrations- und Flüchtlingsthematik) (Böttinger, 2016). Die Selektion dagegen versteht sich als Prozess der Ausgrenzung und Sortierung nach bestimmten Kriterien, die den Akteuren in der Regel mehr oder auch weniger bewusst sind. Allgemein ist bekannt, dass Migrantinnen und Migranten sowie Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten ein hohes Risiko aufweisen, verstärkt von den Negativspiralen der Selektionsprozesse betroffen zu sein (Baumert & Maaz, 2010; Hadjar et al., 2010; Becker, 2004). Damit offenbart sich ein weiterer Widerspruch, dem sich Bildung stellen muss: Die Selektion legitimiert und zementiert soziale Ungleichheiten, obwohl Bildungsnachteile im Schulsystem eigentlich vermieden werden müssten. So hat bspw. der Rat der europäischen Nationen mit Blick auf die soziale Eingliederung festgehalten, dass sämtliche Mitgliedstaaten im Rahmen ihrer Bildungssysteme gleiche Chancen für alle zu gewährleisten haben (Rat der europäischen Union, 2004). Das System der Selektion verhindert jedoch durch seine zugeschriebenen Benachteiligungen von gefährdeten Kindern und Jugendlichen die Verwirklichung von gleichberechtigten Bildungschancen. Zur besseren Übersicht und zur Stiftung von Ordnung im Selektionsprozess wurde gar ein Anreiz-, Disziplinierungs- und Belohnungssystem in Form von Zertifikaten erschaffen (Kell, 1982). Mit Zertifikaten werden Zugänge zum Bildungssystem legitimiert oder Eintritte in den Arbeitsmarkt ermöglicht. Nach diesem Verständnis fungiert das Zertifikat als ein Gütesiegels, und es garantiert, dass die Zertifikatsinhabenden über bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen (Käpplinger, 2007). Zertifikate sind als Signale in die Arbeitswelt zu verstehen, von denen insbe-

sondere in stark standardisierten Bildungssystemen hohe Wirkungen im Sinne von Schlüsselindikatoren ausgehen (Fasching, 2019). Bildungszertifikate sind demnach in einen gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang eingebunden und sind gemäß der Signal- bzw. Filtertheorie (Spence, 1973) weit bedeutsamer als die individuellen Produktivleistungen. Zertifikate dokumentieren nicht nur den aktuellen Leistungsstand, sondern erlauben gleichzeitig Prognosen zur künftigen Leistungsfähigkeit und damit verbunden zur Möglichkeit der beruflichen und sozialen Mobilität (Annen, 2012). Bourdieu hat in diesem Zusammenhang den Begriff des institutionalisierten Kulturkapitals eingeführt, das den Trägerinnen und Trägern einen konventionellen, stabilen und juristischen Wert verleiht (Jurt, 2003). Zertifikate haben demnach einen unangefochtenen Stellenwert, sie senden positive Signale gegen außen und wirken gegen Innen durch Selbstachtung, Selbstanerkennung und insgesamt durch ein besseres Selbstwertgefühl. Konträr dazu sind beim Fehlen von Zertifikaten die gegenteiligen Effekte zu beobachten.

Validierungsverfahren hätten in dieser Betrachtungsweise das Potenzial, versäumte Bildungsleistungen zu kompensieren. Obwohl sowohl in der Forschung wie auch in der Praxis Uneinigkeit darüber herrscht, was unter Validierung zu verstehen ist (Petrini, 2011), treffen sich die unterschiedlichen Definitionen an einem gemeinsamen Punkt: Validierungen haben zum Ziel, informell erfolgte Lernleistungen in einem strukturierten Prozess zu bilanzieren und – in welcher Form auch immer – zu zertifizieren. Im Idealfall würden sogar Bildungsungleichheiten abgebaut werden.

1.2 Bildungsverlierer und Bildungsarmutsbetroffene

Im Zusammenhang mit dem Fehlen von Zertifikaten wird oft der Begriff der Bildungsverlierer ins Feld geführt. Damit sind Personen gemeint, die ohne oder mit einem niedrigen Bildungsabschluss auf dem Arbeitsmarkt nur geringe Chancen und ein hohes Risiko der Weiterbildungs- und Arbeitslosigkeit haben sowie eine große Wahrscheinlichkeit aufweisen, dauerhaft auf Einfacharbeitsplätzen arbeiten zu müssen (Hadjar et al., 2010). Noch weiter geht das Konzept von Bude (2008): Bildungsverlierer können in diesem Verständnis auch zu den Ausgeschlossenen, oder zugespitzt, zu den „Überflüssigen" gezählt werden, da sie augenscheinlich Defizite aufweisen und für die Gesellschaft keinen Nutzen bringen. In ihrer Gegenwartsanalyse stellen Bude und Willisch (2008) fest, dass im Zuge von Modernisierungsprozessen Personen in Situationen geraten können, in denen sie keine nachgefragten Qualifikationen, Leistungen oder Waren mehr anzubieten haben und dadurch überflüssig werden. Ihrer Darstellung zufolge, die stark an Ulrich Becks (1986) Diagnose der Risikogesellschaft erinnert, sind damit auch Absturzrisiken mitgemeint, die in allen Lebenslagen und unabhängig von Klassen-, Schicht- oder Milieuzugehörigkeit erfolgen können und nicht nur als Ausbildungslosigkeit auftreten. Aus wissenschaftlicher Sicht sind beide theoretischen Konzepte – das der Bildungsverlierer wie auch der Überflüssigen – und ihre Begriffe freilich problematisch, enthalten sie doch eine normative und gewollt provokative Wertung, die Gewinner auf der einen und Verlierer auf der anderen Seite markiert und deren Status im Fall von Bildungsverlierern durch Bildung und im

Fall der Überschüssigen durch ökonomischen Ausschluss gekennzeichnet ist. Hinzu kommt die unmögliche Operationalisierbarkeit der beiden Konzepte, die weder eingegrenzte qualitative noch quantitative Aussagen zulässt. Analytisch exakter und für die empirische Forschung zugänglicher ist dagegen der Begriff der Bildungsarmut, der in den 1990er-Jahren eingeführt wurde (Allmendinger, 1999). Er wird allerdings oft synonym mit dem Begriff der Bildungsverlierer verwendet, indem diese als bildungsarme Personen oder auch als Angehörige bildungsferner Schichten bezeichnet werden (Berger et al., 2010). Neu beim Begriff der Bildungsarmut ist jedoch die Verschränkung von Bildungspolitik und Sozialpolitik, indem der Blick gleichermaßen auf soziale Lagen gerichtet wird, die aufgrund mangelnder Bildung oft durch materielle und nichtmaterielle Unterversorgung gekennzeichnet sind. Dadurch entfernt sich das Konzept von der analytischen Eindimensionalität sowohl der Bildung als auch der Sozialpolitik und weist auf deren gegenseitige Bedingtheit hin (Allmendinger, 1999). Auf diese Weise findet eine Annäherung an herkömmliche Armutskonzepte statt, wie sie in den Sozialwissenschaften und der Sozialpolitik schon verschiedentlich Verwendung gefunden haben. Der Begriff Bildungsarmut wird deshalb in Anlehnung an diese Disziplinen ebenfalls in absolute und relative Bildungsarmut unterteilt, wobei zwei Möglichkeiten der Messung des Bildungsarmutsausmaßes in Betracht zu ziehen sind: Zum einen handelt es sich dabei um *Zertifikate:* Absolute Bildungsarmut bedeutet das Fehlen von Zertifikaten, sodass auch von Zertifikatsarmut gesprochen werden kann. Relative Bildungsarmut dagegen bezeichnet unabhängig von bereits erworbenen Zertifikaten das Bildungsniveau, das in Form von Prüfungsnachweisen anhand eines Referenzwertes bestimmt werden kann. Zum andern sind die *Kompetenzen* zu erwähnen: Absolute Bildungsarmut wird hier verstanden als das Nichterreichen der untersten von insgesamt fünf Kompetenzstufen, während relative Bildungsarmut die Wertebestimmung von Personen vorsieht, die im unteren Teil der nationalen Verteilung liegen. Absolute und relative Kompetenzarmut fallen in aller Regel weitestgehend zusammen (Allmendinger & Leibfried, 2005). Es liegt nahe, in diesem Zusammenhang von Kompetenzarmut zu sprechen. Als individuelle Folgen von Bildungsarmut werden ein geringes Selbstwertgefühl, psychische und physische Belastungen, demonstrativer Konsum und deviantes Verhalten, fehlende Netzwerke sowie geringe Erwerbschancen genannt. Aus sozioökonomischer Perspektive hat Bildungsarmut Folgen für das Wirtschaftssystem, für die politische Integration sowie für den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft (Quenzel & Hurrelmann, 2019).

Validierungsverfahren scheinen vor diesem Hintergrund ein geeignetes Mittel gegen Bildungsverlierer, gegen das Dasein als „Überflüssige“ und gegen Bildungsarmut zu sein, und zwar insbesondere dann, wenn nach den Verfahren Zertifikate ausgegeben werden, die auf dem Arbeitsmarkt auf Akzeptanz stoßen und Teilhabechancen ermöglicht werden. Das trifft sicher zu, wenn die Betroffenen in der Lage sind, die Verfahren zu durchlaufen und sie nicht von den Folgen ihrer Bildungsarmut überfordert werden. Oft sind sie aber noch zusätzlich gesellschaftlich exkludiert und haben keine Möglichkeit, dem Paradigma des lebenslangen Lernens zu folgen.

1.3 Exklusion

Bildungsarmut, so hat das vergangene Kapitel gezeigt, birgt auf verschiedenen Ebenen enorme Problemlagen, und es ist sicher nicht falsch, wenn Baumert und Maaz (2010) Bildungsarmut als Übergang zur gesellschaftlichen Exklusion bezeichnen. Exklusion ist ein weiterführender Zustand und Prozess der bisher ausgeführten Problemlagen, geht aber an verschiedenen Stellen analytisch noch darüber hinaus. Castel (2008, S. 71) meint dazu: „Unter Exklusion ist [...] der Zustand all derer zu verstehen, die sich ausserhalb der lebendigen sozialen Austauschprozesse gestellt sehen." Damit wird deutlich, dass auf einen sozial diskriminierten Ort außerhalb der Grenzen der Normal-Gesellschaft verwiesen (Willisch, 2008) und gesamtgesellschaftliche Identität bzw. Solidarität verunmöglicht wird (Ditton, 2010).

Kronauer (2010) geht davon aus, dass eine gesellschaftliche Totalexklusion *aus* der Gesellschaft grundsätzlich nicht möglich ist und es sich vielmehr um eine Ausgrenzung *in* der Gesellschaft handelt. Exklusion ist in seiner hauptsächlichen Bedeutung meist im Zusammenhang mit dem Ausgeschlossensein aus gesellschaftlichen Organisationen zu verstehen. So fallen beispielsweise Langzeitarbeitslose nicht gänzlich aus dem System der sozialen Sicherung heraus, ihre sozialen Beziehungen, die durch Erwerbsarbeit vermittelt werden, brechen hingegen weg. Die Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben wird dabei aber grundsätzlich infrage gestellt, auch wenn es dem Einzelnen möglich ist, daran teilzunehmen. Fraglich bleibt jedoch, ob die Funktionsweise der Systeme der sozialen Sicherung es erlauben, ein Leben entsprechend den gesellschaftlich vorherrschenden Standards zu führen. Das Draußen im Drinnen bemisst sich gemäß dieser Lesart nach der sozial-materiellen Qualität der Institutionen, die den Grad der Exklusion bestimmen. In diesem Zusammenhang sind es für Kronauer (2010) drei Dimensionen, die mit den vergangenen und derzeitigen gesellschaftlichen Umbrüchen (vgl. Kap. 3) zur „sozialen Frage" geworden sind und die die gesellschaftliche Position von exkludierten Betroffenen kennzeichnen (Epping, 2010):

1. Die *marginale Position am Arbeitsmarkt* beschreibt die Situation von Personen, die nur zeitweilig und kurzfristig einer bezahlten Erwerbsarbeit nachgehen können oder vom Arbeitsmarkt gänzlich ausgeschlossen sind. Diese Personen leben in keiner gesellschaftlich anerkannten Lebensform und müssen auf Anerkennung und Handlungsoptionen verzichten.
2. Mit dem *Verlust von sozialer Einbindung* sind soziale Netzwerke gemeint, die sich ausdünnen – unter anderem durch fehlende Kontakte am Arbeitsplatz – und die Möglichkeit, an der informellen Ökonomie wie Kontakte, Unterstützung und soziale Nähe teilzunehmen, nicht mehr zulassen. Dieser Prozess kann bis hin zur sozialen Isolation führen.
3. Ein *Ausschluss von kultureller und politischer Teilhabe* kann einerseits durch geringe soziale Einbindung und Perspektivlosigkeit herbeigeführt werden. Andererseits kann Exklusion in der Verweigerung von Rechten oder institutioneller Unterstützung durch die Behörden bestehen, oder diese sind an diskriminierende Bedingungen geknüpft.

Nun bedeutet dies aber nicht, dass Exklusion in allen drei Bereichen gleichzeitig auftritt. Es mag auch richtig sein, wenn Ditton (2019) feststellt, dass Exklusion kein dauerhafter Zustand und dass niemand aus allen gesellschaftlichen Systemen komplett ausgeschlossen ist. So kann der Ausschluss aus einem System gleichzeitig der Einschluss in ein anderes System bedeuten. Exklusion kann aber durch Ereignisse in jedem der drei beschriebenen Bereiche angestoßen werden. Die Exklusionsrisiken verteilen sich über den gesamten Verlauf der Bildungs- und Berufsbiografie und können in der derzeitigen Modernisierungsphase entsprechend der Konzeption der „Überflüssigen" grundsätzlich alle Personen ohne schützende Ressourcenausstattung wie beispielsweise Vermögen, Bildungstitel, nützliche Freunde etc. (Bude & Willisch, 2008) treffen. Besondere Bedeutung kommt aber kritischen Gelenkstellen zu (Neuenschwander & Malti, 2009; Pfahl, 2006) und dabei insbesondere dem Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit. Wer heute im Bildungswesen scheitert, ohne Schulabschluss bleibt oder keinen Ausbildungsabschluss vorweisen kann, hat kaum Chancen, im Erwerbsleben Fuß zu fassen. Niedrige Bildung geht in aller Regel mit ansteigenden Exklusionsrisiken einher (Hillmert, 2009, 2010; Ditton, 2010). So gesehen sind Kompetenz- und Zertifikatsarmut alarmierende Exklusionsrisiken. Allerdings müssen solche biografischen Einschnitte nicht zwangsläufig zur Exklusion führen, solange keine negativen Folgen damit verbunden sind. So kann beispielsweise eine Person ohne Ausbildungsabschluss erfolgreich ein Start-up gründen, das ihm die soziale und materielle Teilhabe in der Gesellschaft ermöglicht. Problematisch wird es, wenn – wie es in der Tendenz der Fall ist – Exklusionsprozesse von einem Bereich in die anderen springen, sich kumulieren und sich somit wechselseitig verstärken. Damit wird auch deutlich, dass Exklusion nicht nur ein Zustand ist, sondern auch als Prozess verstanden werden muss. Castel (2008) weist in einem in dieser Art und Weise verstandenen Exklusionsbegriff darauf hin, dass der ausschließliche Blick auf das Ausgeschlossene dem Exklusionsverständnis nicht gerecht werde und Exkludierte dadurch ausschließlich als Problemgruppe wahrgenommen werden. Es sei notwendig, dass der Einbezug des allgemeinen Prozesses der Destabilisierung in den Blick genommen wird. Somit werden die Gesellschaft und der soziale Wandel als Ganzes Gegenstand der Analyse, und es ist gemäß Castel die Aufgabe der Soziologie, jene Faktoren herauszuarbeiten, die der Exklusion vorausgehen, um die Risiken des sozialen Bruchs einzuschätzen. Vor diesem Hintergrund dürften Validierungen einen schweren Stand haben. Insgesamt wäre es eine Zumutung, das komplexe Problem der Exklusion mit Validierungsverfahren lösen zu wollen. Dafür braucht es forcierte Anstrengungen, die zum Beispiel soziale und materielle Unterstützung der Exkludierten, aber auch präventive Massnahmen umfassen.

2 Transformationsprozesse

Konnte in den 1970er-Jahren noch von einer relativen Vollzeitbeschäftigung gesprochen werden und hatten damals auch Geringqualifizierte gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt, so hat sich daran anschließend eine (Sockel-)Arbeitslosigkeit auf vergleichsweise hohem Niveau eingependelt. Betroffen davon sind in erster Linie Personen, die als bildungsarm zu bezeichnen sind. Parallel dazu vollzogen sich in den vergangenen Jahren gesellschaftliche Veränderungen, die im Wesentlichen von der Transformation einer ehemals produzierenden Gesellschaft in eine Dienstleistungsgesellschaft vorangetrieben wurden. Einige dieser Entwicklungen sind aber für das Verständnis von Validierungsverfahren und deren Begründung relevant und werden nachfolgend beschrieben, wobei auch hier notgedrungen Auslassungen vorgenommen werden müssen. Im Schlusskapitel werden sie zusammen mit den individuellen Ursachen und Auswirkungen von Exklusion mit Blick auf Validierungsverfahren und deren Nutzen diskutiert.

2.1 Technisch-ökonomischer Wandel

Dohmen (2019) skizziert vier Tendenzen, die das Wirtschafts- und Beschäftigungssystem derzeit charakterisieren: Durch die *Internationalisierung und Globalisierung* sind Unternehmen in weltweite Produktions- und Handelsbeziehungen eingebunden. Waren und Dienstleistungen werden weltweit angeboten und können weltweit bezogen werden. Für die Unternehmen bedeutet dies, dass sie eine gezielte Auswahl qualifizierten Personals vornehmen müssen, das unter anderem über Sprach- und interkulturelle Kompetenzen verfügt und das mit Kunden und Geschäftspartnerinnen und -partnern weltweit in einen fachlichen Dialog treten kann. Als Folge dieser Internationalisierung entsteht ein *steigender Kosten- und Wettbewerbsdruck*. Kostenfaktoren werden relevant, da ein globaler Konkurrenzkampf um Markanteile das Agieren der Unternehmen bestimmt. Kosten werden über Standortwahlen, aber auch über personelle Entscheide gesteuert bzw. minimiert. Die Anforderungen an Mitarbeitende werden dadurch zusehends höher, nicht zuletzt deshalb, weil parallel zum Prozess des Wettbewerbs und der Internationalisierung eine zunehmende *Digitalisierung und Automatisierung* der Wirtschaft einhergeht. Produktionsprozesse und Arbeitsplätze verändern sich, neue Organisationen mit hochspezialisierten Produktionsprozessen entstehen. Mit dieser Entwicklung gehen grundlegende Veränderungen in einigen Bereichen der Produktion und der Dienstleistung einher, die schon jetzt und in verstärktem Maß in Zukunft vollautomatisiert sind und sich weitestgehend selbst steuern. Die Konsequenzen davon sind *steigende Qualifikations- und Kompetenzanforderungen*. Gefragt sind spezifisches Fachwissen sowie Generalistenwissen, um in komplexen Strukturen den Überblick behalten zu können. Notwendig werden aber auch laufende Lern- und Anpassungsbereitschaft, um in sich verändernden Umgebungen und stetig wechselnden, heterogenen Teams jederzeit auf höchstem Wissens- und Erfahrungsstand handeln zu können (Tippelt & van Cleve, 1995). Dafür ist gut ausgebildetes Personal mit Hochschulabschluss erforderlich. In den vergangenen Jahren ist

unter anderem deshalb die Zahl der erwerbstätigen Akademikerinnen und Akademiker deutlich gestiegen. Gleichzeitig werden auf der anderen Seite Beschäftigungsmöglichkeiten für geringqualifizierte Arbeitskräfte weiter zurückgehen. (Giesecke et al., 2019; Spöttl & Windelband, 2016; Botthof, 2015). Verliererinnen und Verlierer sind von Bildungsarmut Betroffene, da sie den wachsenden Anforderungen der Betriebe nicht mehr gerecht werden können und deshalb häufiger aus dem Erwerbsleben ausscheiden (Bogai et al., 2014). In der Praxis gelten fehlende Bildungsqualifikationen auch als Indikator dafür, dass zu wenig Anstrengungen zum Erwerb des Zertifikates unternommen wurden und deshalb höhere Einarbeitungszeiten notwendig sind als bei gut ausgebildeten Personen. Vor allem bei einem „Überangebot" an Personen mit guten Qualifikationen werden deshalb Bildungszertifizierte selbst bei Arbeitsplätzen mit geringem Anforderungsprofil vorgezogen und die Bildungsverlierer werden verdrängt (Solga, 2002). Notwendig wären daher Anpassungsqualifizierungen oder unter Umständen auch Validierungsverfahren, die zu einer allgemein akzeptierten Zertifizierung führen. Der technisch-ökonomische Wandel verlangt aber nicht mehr nur nach „Einzelzertifikaten", sondern nach einem ganzen Strauss von Diplomen, Zeugnissen, (Weiter-)bildungsabschlüssen, Beglaubigungen und Nachweisen, um die Beschäftigungsfähigkeit erhalten und optimieren zu können. Auch hier könnten Validierungsverfahren – ganz im Sinne der eingangs zitierten Botschaft des Rates der europäischen Union – hilfreich sein, um bei der rasanten technologischen Entwicklung mithalten zu können.

2.2 Bildungsexpansion

Orchestriert wurde der technisch-ökonomische Wandel durch eine eigentliche Bildungsexpansion. Diese Expansion – mitunter eine der bedeutendsten gesellschaftlichen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts – bestand in einer Öffnung der höheren Bildung für breite Bevölkerungsschichten und mündete in eine Anhebung des Bildungsstandes der Gesamtbevölkerung. Damit war die Hoffnung auf mehr wirtschaftliche Leistungsfähigkeit verbunden, da die Wettbewerbsfähigkeit und die Entwicklungsfähigkeit eines Landes in hohem Maß vom Bildungsstand der Bevölkerung und insbesondere vom Anteil der akademisch qualifizierten Personen abhängt (Heisler, 2018). Damit wurde eine effiziente staatliche Bildungspolitik in Gang gesetzt, die alle Schulstufen und Lebensbereiche umfasst (Bauer et al., 2014). Ein sehr wichtiges Dokument im Zuge dieser Entwicklung war das Memorandum über lebenslanges Lernen der Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000). Es fußt auf der Überzeugung, dass die anstehenden Herausforderungen, wie sie sich durch den sozialen, kulturellen und ökonomischen Wandel manifestieren, nur mit forcierter Bildung zu bewältigen sind. Ausgangslage war die Befürchtung, dass westliche Industrienationen aufgrund mangelnder Bildung beim Wettlauf um wirtschaftlichen und technischen Fortschritt ins Hintertreffen geraten könnten (Hadjar & Becker, 2006). Gerade passend dazu wurde einige Monate zuvor auf dem Sondergipfel von Lissabon von den europäischen Staats- und Regierungschefs ein Programm unterzeichnet, das Europa innerhalb von zehn Jahren zum wettbewerbsfähigsten, dynamischsten und

wissensbasiertesten Wirtschaftsraum der Welt führen sollte (Europäischer Rat, 2000). Bildung geriet somit in den Dienst der Arbeits- und Wirtschaftspolitik und wurde als Schlüssel für wirtschaftlichen Erfolg angesehen (Dewe & Weber, 2009). Gleichzeitig sollte durch den massiven Ausbau des Bildungswesens ein Abbau sozialer Ungleichheiten erfolgen (Geiss, 2021). Angestrebt wurde dies mit der Verlängerung der Pflichtschulzeit, einer höheren und längeren Bildungsbeteiligung, der Höherqualifikation sowie dem Ausbau des Bildungssystems. Diese Bemühungen vermochten jedoch keine Chancenumverteilung zu bewirken. Nach wie vor hängen Chancen für den Übergang in das Gymnasium und die daran anschließenden Bildungs- und Arbeitsmarktmöglichkeiten vom Bildungsniveau der Eltern ab (Becker, 2004, 2006).

Was im Falle des Memorandums als bildungspolitische und im Falle des Lissaboner Abkommens als ökonomische Empfehlung für die einzelnen Staaten gemeint ist, kann durchaus auch als Leitlinien für die einzelnen Individuen verstanden werden. Bildung beschränkt sich gemäß Memorandum nicht mehr nur auf Bildungsinstitutionen, sondern soll sich auf außerschulische, insbesondere auf lebensweltliche und berufsfeldorientierte Lernorte ausweiten. Orientierungspunkte sind ökonomische Kriterien, die in ihrer Undeutlichkeit nicht mehr vorgegeben werden, sondern vom Einzelnen aufgespürt werden müssen. Diese Suchbewegung dauert über die gesamte Lebensdauer hinweg – unabhängig von den vorstrukturierten Wegen der formalen Bildung (Nolda, 2008). Auch die Erwachsenen- und Weiterbildung hat bereits in den 1990er-Jahren auf lebenslanges Lernen umgestellt, wobei dem informellen und selbstorganisierten Lernen während der beruflichen Tätigkeit und in freizeitlichen und familiären Umgebungen besondere Wertschätzung und Aufmerksamkeit zukam (Wittpoth, 2010). Diese Entwicklung birgt den Vorteil, dass der Einzelne als mündig wahrgenommen wird und die Wahlfreiheit hat, seine Lernvorstellungen konsequent zu verfolgen und zu realisieren. Das berufliche Weiterkommen und die Gestaltung der individuellen Lebensentwürfe liegen somit in seiner fast alleinigen Verantwortung. Das bedeutet auch, dass das Konzept des lebenslangen Lernens den Alltag durchdringt, zum Bezugspunkt von Entscheidungen und Lebensbewältigungsstrategien wird und letztlich zum beherrschenden Lebensinhalt geworden ist. Lernen muss jeder, an jedem Ort und zu jeder Zeit (Kade & Seitter, 1996; Ludwig, 2009). In diesem Sinne kann lebenslanges Lernen auch als eine Strategie gegen Exklusionsprozesse interpretiert werden, lässt sich doch mit Blick auf (bessere) Beschäftigungsoptionen zumindest theoretisch eine Teilhabe an wirtschaftlichen Prozessen in Aussicht stellen (Husemann, 2017; Schönmann & Leschke, 2004). Ähnlich können Validierungsverfahren verstanden werden: Informell Gelerntes kann – oder muss – sicht- und nutzbar gemacht werden. Damit verbunden ist gesellschaftliche Teilhabe im Interesse ökonomischer Prosperität.

3 Möglichkeiten und Grenzen der Validierung

Im Folgenden gilt es nun zu konkretisieren, ob und inwiefern Validierungsverfahren gemäß dem Rat der Europäischen Kommission eine geeignete Reaktion auf die beschriebenen individuellen Problemlagen sind und ob sie eine Antwort auf die ökonomischen und bildungspolitischen Erosionen der vergangenen und noch folgenden Jahre geben können. Zunächst werden die Validierungsverfahren mit Blick auf ihre zeitgenössische Kompatibilität geprüft, um danach einen kritischen Blick auf die sich dabei zeigenden Widersprüche zu werfen.

3.1 Passgenauigkeit

Validierungsverfahren kompensieren im Idealfall Bildungsversäumnisse, die durch unterschiedliche Faktoren ausgelöst worden sind, wie beispielsweise durch individuell unverträgliche Selektionen, Schulabbrüche, Übertrittsschwierigkeiten an der Gelenkstellen etc. Bildungsverlierer haben entweder kein Zertifikat und sind entsprechend absolut bildungsarm, oder ihr Zustand kann als kompetenzarm beschrieben werden. Im zweiten Fall sind Validierungsverfahren ungeeignet. Hier würde es darum gehen, die für den Alltag und den Beruf notwendigen Grundkompetenzen mit geeigneten Maßnahmen zu entwickeln, um die individuelle Beschäftigungsfähigkeit sicherzustellen. Im Falle von absoluter Bildungsarmut hingegen können Validierungsverfahren sehr wohl einen Beitrag zur beruflichen Inklusion leisten. Gerade weil Validierungsverfahren in der Regel in eine Zertifizierung münden, sind sie geeignet, frühere Versäumnisse zu kompensieren und eine Höherqualifizierung zu erreichen. Mithilfe der erworbenen Zertifikate können Signale in den Arbeitsmarkt ausgesendet werden, wobei die Akzeptanz der Zertifikate auf dem Arbeitsmarkt von den zertifizierenden Stellen abhängt (Bopp & Drews, 2014). Bei absoluter Bildungsarmut wäre es deshalb wichtig, Verfahren zu konzeptualisieren, die mit einem bundesweit anerkannten Zertifikat abschließen und gesetzlich verankert sind. Diese Verfahren wären ans Bildungssystem gekoppelt (Schneeberger et al., 2009), sodass beispielsweise erfahrene Berufsleute über ein Validierungsverfahren ihren Ausbildungsabschluss nachholen können (BBT, 2010). Mit einem Zertifikat wird Stabilität gewährleistet und Exklusion wird im besten Fall verhindert.

Etwas anders sieht die Situation bei den „Überflüssigen" aus. Gemäß dem Konzept müssen diese Personen nicht zwangsläufig bildungs- oder kompetenzarm sein, sondern sie sind einfach aus dem Arbeitsmarkt ausgeschieden, ohne dass Chancen auf eine Wiedereingliederung bestehen würden. Es ist aber durchaus denkbar, dass sie sich im Laufe ihrer Erwerbsjahre Kompetenzen angeeignet haben, die nicht zertifiziert und entsprechend auch nicht sichtbar sind. Validierungsverfahren, die unabhängig vom Bildungssystem konzipiert wurden, könnten für diese Personen eine Unterstützung bieten und ihnen eine Richtung in eine neue Erwerbstätigkeit weisen oder ihnen aufzeigen, wo allenfalls Weiterbildungsbedarf besteht. In diesem Sinne sind diese Verfahren eher als Standortbestimmungen zu verstehen und können nur einen klar umrissenen, sektoralen Ausschnitt abdecken. Ob und inwiefern eine Zertifizie-

rung möglich und sinnvoll ist, hängt von verschiedenen Faktoren ab wie bspw. der verfahrensleitenden Institution, dem zu validierenden Ausschnitt, der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt dieser Kompetenzen, der Finanzierung der Verfahren etc. Auf alle Fälle können aber Standortbestimmungen auch ohne Zertifizierung gewinnbringend sein, sofern sie als formativer Prozess verstanden werden und Entwicklungsperspektiven aufzeigen. Damit verbunden ist der Gewinn von mehr Selbstvertrauen, das für eine Reintegration in den Arbeitsmarkt nützlich sein kann (Gutschow & Jörgens, 2019; Winkler, 2003).

Validierungsverfahren passen in den Zeitgeist des lebenslangen und des selbstgesteuerten Lernens. Validierungen können während der gesamten Lebensspanne durchlaufen werden; es gibt keine Pflicht dazu, es liegt im Ermessen und in der Verantwortung jedes Einzelnen, seine informell erworbenen Kompetenzen validieren zu lassen – oder eben auch nicht. Allerdings zeigt die gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklung in eine einzige Richtung, die orientiert ist an ökonomischen Anforderungen, an die sich die Menschen anpassen müssen. Diese Verwertungslogik sieht eine permanente Weiterentwicklung vor, die nur mit Weiterbildungen und informellen Lernprozessen gemeistert werden kann. Validierungsverfahren bieten die Möglichkeit, informell erzielte Lernergebnisse sicht- und nutzbar zu machen, um sie im besten Fall auf dem Arbeitsmarkt einsetzen zu können. Chancenungleichheiten, wie sie während der Bildungsexpansion ungewollt reproduziert wurden, können mit Validierungsverfahren unter Umständen korrigiert werden, wenn auch höhere Bildungsabschlüsse alleinig mit Validierung schwer zu erreichen sind (Klingovsky & Schmid, 2018).

Hinzu kommt ein weiterer Aspekt, der für eine weitere bildungspolitische Etablierung von Validierungen spricht: Sie berücksichtigen die Lebensumstände und die Biografien der Teilnehmenden. Non-formale Weiterbildungsformate, die mit starr umrissenen Zeitfenstern und örtlich gebundenen Lerneinheiten ausgestattet sind, können für viele Ausbildungswillige eine abschreckende Ausstrahlung haben. Negative Schulerlebnisse und Prüfungsängste können weitere Weiterbildungsbarrieren darstellen (Reich-Claassen, 2010). Darauf reagieren Validierungsverfahren, indem sie selbstorganisiert und zu beliebigen Zeitpunkten an frei gewählten Orten und ohne Prüfungen durchlaufen werden können.

3.2 Unauflösliche Widersprüche

Validierungsverfahren scheinen nach dem bisher Beschriebenen ein zeitgemäßes Mittel zu sein, um auf individuelle Bedürfnisse und auf den technisch-ökonomischen Wandel zu reagieren, sodass im besten Fall Bildungsarmut und Exklusion verhindert werden können. Unberücksichtigt blieb bis jetzt aber die Tatsache, dass Personen bereits etwas *können* müssen, bevor sie mit einem Validierungsverfahren beginnen. Mit Blick auf Bildungsarmut sind viele Bildungsverlierer unter erschwerten Bedingungen aufgewachsen und haben unter Umständen biografische Brüche, in denen sich Mehrfachkomplexitäten herausgebildet haben. In ihren beruflichen Tätigkeiten, sofern sie nicht von (Dauer-)Arbeitslosigkeit betroffen sind, können sie in der Regel keine Kom-

petenzen entwickeln, da ihnen informelle Lernkontexte vorenthalten bleiben. Vor allem in Kleinbetrieben agieren sie in „Einfacharbeitsegmenten“ an wenig lernförderlichen Arbeitsplätzen (Schmid, 2019). Bildungsverlierer verfügen somit weder über hinreichende fachliche Kompetenzen, noch ist die bildungspolitisch delegierte Selbstlernkompetenz hinreichend ausgeprägt, um an einem Validierungsverfahren teilnehmen zu können. Nachdem sie bereits im formalen Bildungssystem und später auch in non-formalen Lernkontexten ausgeschlossen wurden, sind sie nun in informellen Lernkontexten eingeschlossen, ohne Aussicht auf Erfolg, mit diesen „Lernaktivitäten“ an der Bildungsexpansion teilnehmen und ihrer Bildungsarmut entfliehen zu können (Wittpoth, 2010). Validierungsverfahren, die an der Schnittstelle von Bildung und Beruf eine Inklusionswirkung entfalten könnten, scheitern somit an den Rahmenbedingungen und an den Voraussetzungen der Zielgruppe, die sie eigentlich ansprechen wollen. Damit hängt ein weiterer Aspekt zusammen: Wird Validierung im Sinne der Bildungsexpansion als Weiterbildungsmaßnahme verstanden, so wurde der „Matthäus-Effekt“ (Eckert, 2018) in der Validierungsdiskussion schlicht vergessen. Unter diesem Begriff wird die Kumulation von Bildungsgütern verstanden. Er geht davon aus, dass der Bildungshintergrund einen wesentlichen Einflussfaktor für die Teilnahme an Weiterbildungen darstellt (Zeuner, 2006). Wer bildungsarm ist und über keine Bildungsgüter verfügt, der wird kaum Weiterbildungen besuchen und auch keine Validierungsverfahren durchlaufen. Dies bedeutet, dass Weiterbildungen nicht in der Lage sind, Selektionsprozesse des formalen Bildungssystems in späteren Phasen durch Lernen im Erwachsenenalter zu kompensieren (Schlögl, 2021). Das Konzept des lebenslangen Lernens und die darin enthaltenen Validierungsverfahren vermögen Exklusionsrisiken somit nicht zu beseitigen, vielmehr zementieren sie diese und schreiben sie gleich in mehrfacher Hinsicht fort: Exklusion wird einerseits durch die Nicht-Teilnahme an Bildungsprozessen, andererseits durch das gesellschaftliche Narrativ, das im lebenslangen Lernen angelegt ist, erzielt: Wer sich nicht ausreichend um seine Bildung gekümmert hat, hat es auch nicht verdient und muss einen Platz außerhalb der Gesellschaft einnehmen (Wrana, 2006; Hadjar et al., 2010). Diese Fremdstigmatisierung findet seine Fortsetzung in der Selbststigmatisierung (Solga, 2002), die den Eigenantrieb, sich durch Validierungsverfahren beruflich in eine bessere Ausganslage zu manövrieren, bereits im Keim unterbindet.

Schließlich darf auch die Tatsache nicht übersehen werden, dass für all jene, die in Einfacharbeiten beschäftigt sind und einem erhöhten Exklusionsrisiko ausgesetzt sind, der permanente Druck auf das stetige „Sich-Weiterbilden“ wächst. Für diese Personen wäre ein offiziell anerkannter Ausbildungsabschluss eine gute Ausganslage für ihre berufliche Weiterentwicklung, wenn auch der Weg dorthin für viele aufgrund individueller Konstellationen und/oder ungünstiger Rahmenbedingungen unerreichbar ist (Schmid, 2019). Allein schon der im Grunde genommen bereits explizit ausgesprochene Imperativ der Weiterbildung gekoppelt mit den hohen Anforderungen dürfte für viele so abschreckend und demotivierend wirken, dass sie ein Validierungsverfahren nicht in Angriff nehmen (Schmid et al., 2017). Bildungsverlierer können entsprechend nur in sehr geringem Maß von Validierungsverfahren profitieren (Ziegler & Müller-Riedlhuber, 2018).

4 Fazit

Validierungsverfahren haben sich unter anderem zum Ziel gesetzt, „sozio-ökonomisch Benachteiligte und niedrig Qualifizierte“ (Rat der Europäischen Union, 2012) vor weiteren Exklusionsrisiken zu bewahren und Inklusion durch berufliche Teilhabe zu gewähren. Dies soll über die Motivation zum lebenslangen Lernen gelingen. Der Fokus liegt damit auf dem Erwachsenenalter, das – insbesondere bei Bildungsverlierern und von Bildungsarmut Betroffenen – bereits durch verschiedene Bildungsselektionsprozesse und biografische Brüche geprägt wurde. Somit können Validierungsverfahren nur Symptombekämpfung sein. Sie werden gebraucht, um das zu kompensieren, was im Bildungssystem zu Bildungsarmut führt. Sicher ist es nicht falsch, Notleidende in ihren lebenslangen Bildungsprozessen zu unterstützen. Dabei dürfen aber die Ursachen nicht vergessen werden, die sich unter anderem in den Gelenkstellen im Bildungssystem zeigen. Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Bildungsarmutsrisiko müssen frühzeitig, individuell und effektiv bei der Erreichung von Schul- und Ausbildungsabschlüssen unterstützt werden, sodass Exklusionsrisiken minimiert werden (Quenzel & Hurrelmann, 2019). Für Betroffene von Bildungsarmut und für Exkludierte bedarf es der Verschränkung verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen mit unterschiedlichen politischen Einheiten, wie dies bereits Allmendinger (1999) gefordert hat, um die aktuellen und äußerst komplexen Problemlagen zu bewältigen. Validierungsverfahren dürfen an dieser Stelle nicht überschätzt werden; sie können tatsächlich nur einen bescheidenen Beitrag leisten. Dafür setzen sie am falschen Ort an, die zu bewältigenden Herausforderungen sind zu komplex und die Verfahren selbst sind zu aufwendig (Klingovsky & Schmid, 2018). Validierungsverfahren hinterlassen eher den Eindruck, im Sog der Bildungsexpansion entstanden zu sein, damit eine Höherqualifizierung für grundsätzlich alle Menschen möglich ist, das Angebot letztlich aber von weiterbildungsaffinen und bereits mit Bildungsgütern ausgestatteten Personen durchlaufen wird. Es sind also eher ökonomische als soziale Zielsetzungen, die mit den Verfahren erreicht werden sollen. Künftig wird zu fragen sein, wie die eigentlichen Zielgruppen, beispielsweise von Bildungsarmut betroffene Personen, besser angesprochen werden können und wie die Verfahren ausgestaltet sein müssen, damit sie in Anspruch genommen werden *können*. Eine niederschwellige Möglichkeit könnte in der Validierung von Kompetenzen bestehen, die Teilbereiche eines bestimmten Berufes abdecken und die in der modularen Summe einen bundesweit anerkannten Berufsabschluss ergeben. Ein entscheidender Weg aus der Bildungsarmut ist – und wird es in naher Zukunft auch bleiben – ein formaler Ausbildungsabschluss.

Literatur

Allmendinger, J. (1999). Educational Poverty: The Relation between Educational and Social Policies. *Soziale Welt, 50*(1), 35–50.

Allmendinger, J. & Leibfried, S. (2005). Bildungsarmut. Zum Zusammenhang von Sozialpolitik und Bildung. In M. Opielka (Hrsg.), *Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik* (S. 45–60). VS Verlag.

Annen, S. (2012). *Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa.* W. Bertelsmann.

Bauer, U., Bolder, A., Bremer, H., Dobischat, R. & Kutscha, G. (2014). Bildungsexpansion zwischen Emanzipationsanspruch staatlicher Reformpolitik und Hegemonie des Marktes: Widersprüche im Prozess der Re-Strukturierung der Klassengesellschaft. In U. Bauer, A. Bolder, H. Bremer, R. Dobischat & G. Kutscha (Hrsg.), *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?* (S. 9–36). Springer Fachmedien.

Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scaler-Assessements. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (S. 159–179). Springer VS.

BBT, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2010). *Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die Berufliche Grundbildung.* Bern: BBT.

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne.* Suhrkamp.

Becker, R. (2004). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 161–194). VS Verlag.

Becker R. (2006). Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen* (S. 27–62). VS Verlag.

Berger, P. A., Keim, S. & Klärner A. (2010). Bildungsverlierer – eine (neue) Randgruppe? In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (S. 37–51). VS Verlag.

Bogai, D., Buch, T. & Seibert, H. (2014). Arbeitsmarktchancen von Geringqualifizierten. Kaum eine Region bietet genügend einfache Jobs. *IAB-Kurzbericht* 11/2014.

Bopp, F. & Drews, S. (2014). Validierung nicht-formalen und informellen Lernens. *bildung für europa. Journal der Nationalen Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung*, Nr. 21, 4–6.

Botthof, A. (2015). Zukunft der Arbeit im Kontext von Autonomik und Industrie 4.0. In A. Botthof & E. A. Hartmann (Hrsg.), *Zukunft der Arbeit in Industrie 4.0* (S. 3–9). Springer Vieweg.

Böttinger, T. (2016). *Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgaben.* W. Kohlhammer.

Bude, H. (2008). *Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft.* Carl Hanser.

Bude, H. & Willisch, A. (2008). Die Debatte über die Überflüssigen. Einleitung. In H. Bude & A. Willisch (Hrsg.), *Exklusion. Die Debatte über die Überflüssigen* (S. 9–30). Suhrkamp.

Castel, R. (2008). Die Fallstricke des Exklusionsbegriffes. In H. Bude & A. Willisch (Hrsg.), *Exklusion. Die Debatte über die Überflüssigen* (S. 69–86). Suhrkamp.

Dewe, B. Weber, P. J. (2009). Der Einfluss inter- und transnationaler Organisationen auf das Bildungskonzept ‚Lebenslanges Lernen'. In C. Hof, J. Ludwig & C. Zeuner (Hrsg.), *Strukturen Lebenslangen Lernens* (S. 16–26). Schneider Verlag Hohengehren.

Ditton, H. (2010). Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (S. 53–71). VS Verlag.

Ditton, H. (2019). Mechanismen der Selektion und Exklusion im Schulsystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 157–181). Springer Fachmedien.

Dohmen, D. (2019). Bildungsarmut und Qualifikationsentwicklung. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 39–75). Springer Fachmedien.

Eckert, T. (2018). Methoden und Ergebnisse der quantitativ orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt &. A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 263–279). VS Verlag.

Epping, R. (2010). Exklusion trotz – oder durch – Weiterbildung? In A. Bolder, R. Epping, R. Klein, G. Reuter & A. Seiverth (Hrsg.), *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* (S. 201–214). VS Verlag.

Europäischer Rat (2000). Schlussfolgerung des Vorsitzes vom 23. Und 24. März 2000. Lissabon. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm

Fasching, H. (2019). Unterstützungsmassnahmen zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktinklusion von behinderten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Österreich. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 853–878). Springer Fachmedien.

Geiss, M. (2021). Zeitdiagnose und die Altlasten der Bildungsexpansion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64/1, 42–50.

Giesecke, J., Ebner, C. & Oberschachtsiek, D. (2019). Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 623–644). Springer Fachmedien.

Gutschow, K. & Jörgens, J. (2019). *Einführung von Verfahren zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens – Anforderungen und Handlungsoptionen*. Abschlussbericht 4.2.452. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Hadjar, A. & Becker, R. (2006). Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen. In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen* (S. 11–26). VS Verlag.

Hadjar, A., Lupatsch, J. & Grünewald-Huber, E. (2010). Bildungsverlierer/-innen, Schulentfremdung und Schulerfolg. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (S. 223–244). VS Verlag.

Heimlich, U. (2019). *Inklusive Pädagogik. Eine Einführung*. W. Kohlhammer.

Heisler, D. (2018). Bildungsinflation, Bildungsexpansion und Fachkräftemangel: Historische Entwicklungslinien der Akademisierungsdebatte im Kontext von Schulreformen und Berufs-bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 34, 1–19. http://www.bwpat.de/ausgabe33/heisler_bwpat33.pdf

Hillmert, S. (2009). Soziale Inklusion und Exklusion: die Rolle von Bildung. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 85–102). VS Verlag.

Hillmert, S. (2010). Betriebliche Ausbildung und soziale Ungleichheit. *Sozialer Fortschritt, 59*(5–6), 167–174.

Horstkemper, M. & Tillmann, K. (2016). *Sozialisation und Erziehung in der Schule*. Julius Klinkhardt.

Husemann, R. (2017). Einige Bemerkungen zur Diskussion um Inklusion und Exklusion in soziologischer Sicht. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen* (S. 61–86). VS Verlag.

Jurt, K. (Hrsg.) (2003). *Absolute Pierre Bourdieu*. Orange Press.

Kade, J. & Seitter, W. (1996). *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*. Leske + Budrich.

Käpplinger, B (2007). *Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Kell, A. (1982). Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft im Übergang, verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen*, Bd 9/2 (S. 289–320). Klett-Cotta Enzyklopädie Erziehungswissenschaft.

Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik, 2004*(5), 625–634.

Klingovsky, U. & Schmid, M. (2018). *Validieren und anerkennen. Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen. Eine Auslegeordnung für die Schweiz*. hep.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). *Memorandum für Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen*. Brüssel: SEK (2000) 1832.

Kronauer, M. (2010). Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung. Reflexion zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 24–58). W. Bertelsmann.

Ludwig, J. (2009). ‚Strukturen Lebenslangen Lernens' - eine Einführung. In C. Hof, J. Ludwig & C. Zeuner (Hrsg.), *Strukturen Lebenslangen Lernens* (S. 1–3). Schneider Verlag Hohengehren.

Neuenschwander, M. & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12*(2), 216–232.

Nolda, S. (2008). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. WBG.

Petrini, B. (2011). Validierung von Bildungsleistungen in der schweizerischen Berufsbildung. In: S. Bohlinger, G. Münchhausen (Hrsg.), *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning* (S. 41–62). W. Bertelsmann.

Pfahl, L. (2006). Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematisierung von Sonderschulabgänger/innen. In A. Spies & D. Tredop (Hrsg.), *„Risikobiographien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten* (S. 141–156). VS Verlag.

Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2019). Ursachen und Folgen von Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 3–25). Springer Fachmedien.

Rat der Europäischen Union (2004): *Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen*. Brüssel: 960/04 EDUC 118 SOC 253.

Rat der Europäischen Union (2012): *Empfehlung des Rates vom 20.12.2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens* (2012/C 398/1).

Reich-Claassen, J. (2010). *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung*. Lit.

Schlögl, P. (2021). Soziale Ungleichheiten als (un)intendierter Outcome beruflicher Aus- und Weiterbildung. Oder: „Bildung für alle" als „Berufsbildung für alle"? In R. Egger & P. Härtel (Hrsg.), *Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich* (S. 175–196). Springer Fachmedien.

Schmid, M., Schmidlin, S. & Hischier, D. S. (2017). *Berufsabschluss für Erwachsene: Sicht von betroffenen Erwachsenen*. SBFI.

Schmid, M. (2019). Validierung und Anerkennung zwischen bildungspolitischer Erwünschtheit und den Realitäten des Arbeitsmarktes. Anmerkungen zu einem Theorie-Praxis-Gap in der Schweiz. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausg. 37, 10.25656/01:17822.

Schneeberger, A., Schlögl, P. & Neubauer, B. (2009). Zur Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen im Nationalen Qualifikationsrahmen. In J. Markowitsch (Hrsg.), *Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge und Entwicklungen* (S. 111–134). Lit.

Schönmann, K. & Leschke J. (2004). Lebenslanges Lernen und soziale Inklusion – der Markt alleine wird's nicht richten. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 353–392). VS Verlag.

Solga, H. (2002). „Ausbildungslosigkeit" als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften: Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von gering qualifizierten Personen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54*(3), 476–505.

Spence, M. (1973). Job market signaling. *The quarterly journal of Economics*, 87, 355–374.

Spöttl, G. & Windelband L. (2016). Industrie 4.0 – „Von der Software her denken". Qualifizierung für Industrie 4.0. *Berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, *70*(159), 3–6. Eusl.

Tippelt, R. & Cleve B. van (1995). *Verfehlte Bildung? Bildungsexpansion und Qualifikationsbedarf*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Beltz.

Willisch, A. (2008). Verwundbarkeit und Marginalisierungsprozess. In H. Bude & A. Willisch (Hrsg.), *Exklusion. Die Debatte über die Überflüssigen* (S. 64–68). Suhrkamp.

Winkler, R. (2003). *Anerkennung und Validierung von Kompetenzen. Machbarkeits- und Konzeptstudie zur Anerkennung und Validierung nicht formell erworbener Kompetenzen im Kanton Zürich*. impulse.

Wittpoth, J. (2010). Völlig schwerelos. Zum Selbst-Verständnis (in) der jüngeren Debatte über lebenslanges Lernen. In A. Bolder, R. Epping, R. Klein, G. Reuter & A. Seiverth (Hrsg.), *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* (S. 151–162). VS Verlag.

Wrana, D. (2006). Die Differenz Inklusion/Exklusion in der Theorie der Erwachsenenbildung. In J. Forneck, G. Wiesner & C. Zeuner (Hrsg.), *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung*. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Schneider.

Zeuner, C. (2006). Einführung in das Tagungsprogramm. In H. J. Forneck & G. Wiesner & C. Zeunger (Hrsg.), *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung* (S. 1–4). Schneider.

Ziegler, P. & Müller-Riedlhuber, H. (2018). *Zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Good-Practice-Beispiele für gering Qualifizierte aus ausgewählten europäischen Ländern*. Wiener Institut für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung.

Autor

Dr. Martin Schmid ist Dozent und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Er lehrt im Master of Educational Sciences an der Universität Basel. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Validierung sowie Kompetenzanalysen und -entwicklung.
Kontakt: martin.schmid@fhnw.ch

II.4 Validieren als pädagogische Tätigkeit

Katrin Kraus

Abstract

Validieren stellt ein relativ neues Handlungsfeld dar und hat sich vor allem durch entsprechende bildungspolitische Initiativen etabliert. Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit Validieren als pädagogische Tätigkeit verstanden werden kann und welche Anforderungen damit aus einer erziehungswissenschaftlichen wie professionsbezogenen Perspektive verbunden sind. Validieren hat sich als neue Tätigkeit im pädagogischen Feld herausgebildet und ist als solche anschlussfähig an bisherige Bestimmungen pädagogischer Tätigkeiten. Dieser Prozess wird in Ergänzung der reflexiven Ausdifferenzierung des pädagogischen Tätigkeitsfeldes als kombinatorische Ausdifferenzierung verstanden. Diese bezieht sich konkret auf die Tätigkeiten Beraten, Lernen Fördern, Prüfen und Organisieren als anerkannte pädagogische Tätigkeiten. Unter Bezugnahme auf diese Aspekte wird Validieren im Beitrag ebenfalls als pädagogische Tätigkeit bestimmt. Sie unterliegt damit auch den Ansprüchen an professionelles Handeln, wie der Thematisierung von Ambivalenzen des Handelns und der Analyse gesellschaftlicher Kontexte.

Schlagworte: Validieren, professionelles Handeln, Beratung, Professionalität, Ambivalenzen pädagogischen Handelns, Prüfen, Lernförderung, informelles Lernen

Validation is a relatively new field of activity and has been established through educational policy initiatives. The article examines the question to what extent validation can be understood as a pedagogical activity and what requirements are associated with it from an educational science and professional perspective. The article states that validation has emerged as a new activity in the pedagogical field and is related to established notions of pedagogical activities. This process is understood as a combinatorial differentiation in addition to the reflexive differentiation of the pedagogical field of activity. It refers specifically to counselling, promotion of learning, conducting examinations and organizing as pedagogical activities. With reference to these aspects, validation is defined as a pedagogical activity in the article. It is thus also subject to the demands on professional action, such as the thematisation of ambivalences of action and the analysis of societal contexts.

Keywords: validation, professional action, counseling, professionalism, ambivalences of pedagogical acting, examination, promotion of learning, informal learning, recognition of prior learning

Einleitung: Validieren als pädagogische Tätigkeit

Das Verständnis von Validieren als einer pädagogischen Tätigkeit hat Irritationspotenzial, denn es bewegt sich über die Grundannahme vom Lehren und Lernen als einem ko-konstruktiven Prozess hinaus. Diese konsensuelle Grundannahme der Ko-Konstruktion von Lernerfolg hat sich im pädagogischen Diskurs in kritischer Auseinandersetzung mit einem zu stark am Lehren orientierten Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen herausbildet und lenkt den Blick auf das Lernen als einen aktiven Part im pädagogischen Geschehen. Pointiert dargestellt wird diese Vorstellung etwa im Angebots-Nutzung-Modell in Bezug auf den Unterricht (Seidel, 2014) oder im Ansatz der Ermöglichungsdidaktik in der Erwachsenenbildung (Arnold et al., 2016). Aus Sicht von pädagogischen Professionellen erinnert die Grundannahme der Ko-Konstruktion daran, dass Lernerfolg kein einfaches Resultat von Lehren ist, sondern das gemeinsam erreichte Ergebnis eines Prozesses, in dem sich Lehrende und Lernende aufeinander beziehen, und der Anstrengung von beiden Seiten erfordert. Validieren als pädagogische Tätigkeit irritiert diese Sichtweise insofern, als es sich auf den Lernerfolg bezieht, ohne dabei das Lehren explizit zu thematisieren. Im Verständnis von Validieren als einer pädagogischen Tätigkeit setzt das professionelle Handeln an einem anderen Punkt ein: nicht während des Lernprozesses, sondern erst *nach* einem erfolgreichen Lernprozess. Zugleich ist bei der Validierung in der Regel auch die übliche Rahmung des pädagogischen Handelns über pädagogische Institutionen (Merkens, 2006) infrage gestellt.

Warum Validieren dennoch als pädagogische Tätigkeit verstanden werden kann, wird im vorliegenden Beitrag ausgehend von der erziehungswissenschaftlichen Bestimmung pädagogischer Tätigkeiten (2) erläutert. Die weitere Argumentation erfolgt anhand von vier Aspekten zur Begründung eines Verständnisses von Validieren als einer pädagogischen Tätigkeit (3): Beratung als Element des Validierungsprozesses (3.1), Lernförderung durch Validierung (3.2), Validierung als Prüfungsäquivalent (3.3) sowie Organisieren als Schaffung von Rahmen und Prozesssicherung (3.4). In diesem Sinne kann der Beitrag als Plädoyer verstanden werden, Validierung nicht als technischen Akt, sondern Validieren als pädagogische Tätigkeit zu verstehen und sie entsprechend professionell zu gestalten (vgl. Pachner, VI.2; Steiner, III.1). Das bedeutet auch, Ambivalenzen von Validieren als einer pädagogischen Tätigkeit zu thematisieren und reflexiv zu bearbeiten, die unter anderem darin bestehen, dass abschlussbezogene (berufliche) Bildung jeweils mit einem Bildungsanspruch verbunden ist, der über Validierung nicht adressiert werden kann.

1 Zur erziehungswissenschaftlichen Bestimmung pädagogischer Tätigkeiten

1.1 Der rekonstruktive Zugang in der Bestimmung pädagogischer Tätigkeiten

Das 2011 erschienene Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik zur pädagogischen Professionalität (Helsper & Tippelt, 2011) ist eine wichtige Wegmarke in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Professionalität pädagogischer Tätigkeiten und mit der Entwicklung der Profession. In ihrem zusammenfassenden Beitrag nehmen die beiden Herausgeber, Werner Helsper und Rudolf Tippelt, „neue Felder der pädagogischen Professionalisierung“ (ebd., S. 268) in den Blick und gehen den Bedingungen und Ausdrucksformen pädagogischer Professionalität angesichts der zunehmenden Vielgestaltigkeit pädagogischer Handlungsfelder im Sinne einer „Diversifizierung, Ausdifferenzierung und Entwicklung neuer professioneller pädagogischer Felder“ (ebd., S. 277) nach. Neben der Auseinandersetzung mit Profession und Professionalität geht es ihnen dabei auch um eine Klärung, „was das Differenzkriterium des Pädagogischen im Verhältnis zu anderen Handlungstypen und Feldern ausmacht“ (ebd., S. 274). Sie halten als Ergebnis ihrer Auseinandersetzung mit den Beiträgen zu dieser Thematik fest, dass in der Bestimmung professionellen pädagogischen Handelns der Zugang über idealtypische Begriffsdefinitionen zunehmend aufgegeben und stattdessen eine „offene empirische Rekonstruktion pädagogischen Handelns in den verschiedensten institutionellen, interaktiven, aber auch alltäglichen Settings und Situationen“ (ebd., S. 275) vorgenommen wird. Dieser Richtung zur Bestimmung des professionellen pädagogischen Handelns schließen sie sich an, auch wenn sie eine damit verbundene begriffliche Unschärfe konstatieren.

In dem von Helsper und Tippelt dargelegten Zugriff wird die Bestimmung einer pädagogischen Tätigkeit ausgehend von einer abstrahierenden Rekonstruktion pädagogischer Tätigkeiten gefasst. Hierin trifft sich dieser aus einer rekonstruktiven Sicht vertretene Zugang zur pädagogischen Tätigkeit mit der auf das (erwachsenen-)pädagogische Professionswissen bezogenen Aussage, dass sich das professionelle Allgemeine in verschiedenen Handlungsaspekten und Tätigkeitsfeldern stets zwischen „abstrakten Wissensbeständen und der Notwendigkeit eines situativen pädagogischen Fallverstehens“ (Dewe, 1996, S. 730) zeigt. In der Abstraktion von den konkreten Anwendungsfällen liegt demnach das Verbindende pädagogischen Handelns respektive Wissens. Hörster betont in seinem Beitrag zu den „Grundbegriffen des Pädagogischen Handelns“ zudem den erzieherischen Aspekt. Pädagogisches Handeln sei stets an der Idee der Erreichung für gut befundener Zustände für die anvertrauten Personen ausgerichtet und insofern ebenfalls von der konkreten Handlung, die in ihrem Ausgang notwendigerweise offen sei, zu unterscheiden (Hörster, 2010, S. 35). Damit rahmt er sozusagen die offene Bestimmung über die Rekonstruktion des Allgemeinen im Konkreten mit einer normativen und doch gleichzeitig relativen und praxisoffenen Aussage in Bezug auf die „Erreichung für gut befundener Zustände“ und

deutet mit den „anvertrauten Personen“ auch die für pädagogisches Handeln typische Figuration der Beteiligten an.

1.2 Der Zugang über die Auseinandersetzung mit pädagogischen Grundbegriffen

Die Herausgebenden der „Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft“ (Krüger & Helsper, 2010) halten in ihrem einführenden Beitrag in diesen Band fest, dass das pädagogische Handeln seine Prominenz in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion im Zuge der realistischen Wende der 1970er-Jahre erhalten habe – getrieben von der kritischen Pädagogik in ihrer Abkehr von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik einerseits und der zunehmenden Auseinandersetzung um Professionalisierung andererseits (ebd., S. 10). Zudem habe die damalige Expansion pädagogischer Handlungsfelder im außerschulischen Bereich dazu geführt, dass „neue pädagogische Handlungsformen wie etwa Diagnostizieren, Beraten, Organisieren und Planen“ (ebd., S. 10) identifiziert und in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion bestimmt wurden. In der Folge haben sich diese neben den bekannten Handlungsformen wie Unterrichten oder Erziehen als weitere Handlungsformen und damit ebenfalls als „Grundbegriffe pädagogischen Handelns“ (ebd., S. 7) etabliert.

In die Versuche einer erziehungswissenschaftlich-theoretischen Integration eines erweiterten Begriffsspektrums pädagogischen Handelns ist schließlich auch die von Kohlammer lancierte Publikationsreihe „Pädagogische Praktiken“ einzuordnen. Vom Verlag werden die dort behandelten Praktiken als Grundformen pädagogischer Praxis eingeführt, die die Vielfalt pädagogischer Tätigkeiten sowie Adressatinnen und Adressaten pädagogisch professionellen Handelns abdecken. Diese Reihe nimmt neben klassischen Tätigkeiten wie dem Lehren (Gruschka, 2014) auch aus der Entwicklung im pädagogischen Feld heraus neu entstandene Tätigkeiten auf wie Organisieren (Feld & Seitter, 2017) oder das durch vermehrte Anteile von selbst organsiertem Lernen wichtiger gewordene „Arrangieren“ (Lindner, 2014). Darüber hinaus spiegelt sie mit dem Band „Zeigen“ (Berdelmann & Fuhr, 2020) auch neue theoretische Ansätze, um in der Vielfalt pädagogischer Tätigkeiten eine gemeinsame Grundform zu identifizieren. Auch der Zugang über die Auseinandersetzung mit den Grundbegriffen des pädagogischen Handelns zeigt somit eine Beweglichkeit in der Bestimmung dieser Tätigkeiten. Er reagiert damit sowohl auf theoretische Weiterentwicklungen als auch auf eine Ausdifferenzierung des Handlungsspektrums im pädagogischen Feld.

1.3 Zur Bestimmung pädagogischer Tätigkeiten im gesellschaftlichen Kontext

Da es sich bei einer professionellen pädagogischen Tätigkeit stets auch um „eine Funktion der Gesellschaft“ (Siemsen, 1948, S. 17) handelt, wandeln sich pädagogische Tätigkeiten im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen sowie damit einhergehender Veränderungen des Bildungssystems und sind darüber hinaus auch beständig Gegenstand von Theorieentwicklung. Auf solche Entwicklungen nimmt die Analyse einer

Entgrenzung des Pädagogischen (Lüders et al., 2010) Bezug, gemäß derer sich pädagogisches Handeln in andere Handlungsbereiche, Organisationen und Felder einlagert und gleichzeitig eine Ausdifferenzierung pädagogischer Tätigkeitsfelder stattfindet. Schäffter (1999) betont in seiner Auseinandersetzung mit der Entgrenzungsthese, dass es sich bei diesem Prozess – aus Sicht der Weiterbildung – nicht um eine Entinstitutionalisierung handele, wie teilweise befürchtet wird, sondern um eine „‚lebensweltliche Fundierung' des Weiterbildungssystems" (ebd., S. 45). Damit weist er auf einen weiteren wichtigen Aspekt der Bestimmung pädagogischer Tätigkeiten hin, indem er nämlich die Tätigkeit ins Zentrum stellt und sie nicht indirekt über die Institution, in der sie stattfindet, begründet. Eine ähnliche Argumentation verfolgt auch Nittel mit seinem über die komparative Berufsgruppenforschung weiterentwickelten Ansatz, der „strukturell ähnliche Praxismerkmale" (Nittel, 2021, S. 1) fokussiert, die pädagogisch Tätige verbinden. Am Beispiel von Lehrpersonen bedeutet dies konkret, auf die „Schnittmenge im Alltagshandeln" (ebd., S. 5) zu schauen, die Nittel im „Begleiten, Organisieren, Beraten, Unterrichten und Sanktionieren" (ebd., S. 6) ausmacht.

Die Erweiterung der Perspektive auf pädagogische Tätigkeiten über die Diskussion der Entgrenzung des Pädagogischen erlaubt es zugleich, sich dem beim Validieren als professioneller Tätigkeit zeitlich vorgelagerten Lernen zuzuwenden und es systematischer in den Blick zu nehmen. Denn mit dem Lernen in informellen Settings findet ein wesentlicher Teil des pädagogischen Prozesses eingelagert in ein nicht-pädagogisches Tätigkeitsfeld statt und wird erst nach Abschluss zum Gegenstand einer pädagogischen Tätigkeit. Der Übergang vom nicht-pädagogischen zum pädagogischen Feld erfolgt damit primär anhand des Lernergebnisses, also des bereits erworbenen Wissens oder der gelernten Fähigkeiten. Über die Validierung wird aus dem pädagogischen Feld heraus eine In-Wert-Setzung dieser Lernergebnisse vollzogen (Schmid & Kraus, 2018). Implizit wird damit vom pädagogischen Feld aber auch eine Anerkennung des vorgelagerten Lernprozesses vollzogen, in welchem das Wissen respektive die Fähigkeit angeeignet wurden, obwohl dieser Lernprozess außerhalb des pädagogischen Feldes stattgefunden hat. Damit wird vom pädagogischen Feld implizit ein Prozess anerkannt, der sich nicht nur der Kontrolle gemäß pädagogischer Standards entzieht, sondern in der Regel auch der Prozessdokumentation, die höchstens über die Beschreibung der Personen zugänglich wird, die ihre Kompetenzen anerkannt haben wollen und dazu im Verfahren den Prozess ihres Erwerbs offenlegen, um ihre „Kompetenzbehauptung" argumentativ zu unterlegen (Kraus & Schmid, 2013). In diesem implizit doppelten Anerkennungsverhältnis von Ergebnis und Prozess liegt eine Diffusität in der Tätigkeit des Validierens, die eine spezifische Ambivalenz dieser pädagogischen Tätigkeit darstellt und entsprechend thematisiert werden muss. Eine zweite Schwierigkeit der Fokussierung auf die Ergebnisse von vorgängigen Lernprozessen liegt darin, dass mit einer In-Wert-Setzung von Lernergebnissen deren Prüfung ausschließlich aufgrund der Ergebnisse erfolgen muss und keine Kontextindikatoren zur Bewertung herangezogen werden können, wie beispielsweise Anwesenheit in Lerneinheiten oder Qualifizierung des pädagogischen Personals. Dies

stellt erhöhte Anforderungen an die Validität von Prüfungen. Dieser Aspekt wird bei den im zweiten Teil des Beitrags folgenden Überlegungen zum Prüfen nochmals aufgenommen und vertieft.

1.4 Resümee zur erziehungswissenschaftlichen Bestimmung pädagogischer Tätigkeiten

Für die Auseinandersetzung mit dem Validieren als einer pädagogischen Tätigkeit, die ihre Zugehörigkeit zum pädagogischen Handlungsrepertoire noch nachweisen muss und zudem gängige Vorstellungen von pädagogischen Tätigkeiten irritieren kann, liefern die bisher diskutierten Bestimmungsversuche pädagogischer Tätigkeiten einige Anhaltspunkte für weitere Überlegungen, die kurz resümierend festgehalten werden.

Validieren findet sich nicht im bisherigen Repertoire pädagogischer Tätigkeiten, dieses Repertoire unterliegt aber immer wieder Veränderungen. Eine Erweiterung des Repertoires pädagogischer Tätigkeiten um Tätigkeiten, die vorher außerhalb pädagogischer Zuständigkeiten lagen oder als solche nicht erkannt wurden, spiegelt in der Regel veränderte gesellschaftliche Zuständigkeitsbestimmungen und Entwicklungen wider und ist auch mit Theorieentwicklung verbunden. Validieren hat sich als Handlungsfeld nicht zuletzt durch entsprechende bildungspolitische Initiativen auf europäischer wie nationaler Ebene etabliert und seine Einordnung als pädagogische Tätigkeit muss somit auch aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive diskutiert werden.

Die dargelegten Beiträge einer erziehungswissenschaftlichen Vergewisserung zu pädagogischen Tätigkeiten bestimmen diese in einer Art und Weise, in der sich grundsätzlich auch das Validieren als neue pädagogische Tätigkeit verorten lässt. Festgehalten wird dabei unter anderem eine Zielorientierung pädagogischer Tätigkeiten an der Erreichung „für gut befundener Zustände“. Auch wenn diese offene Formulierung viel Spielraum für Interpretationen, Aushandlungsprozesse und Perspektivität hat, entspricht Validieren diesem Begriffsverständnis ausgehend von der Tatsache, dass es in der Regel die Individuen sind, die eine Validierung ihrer Kompetenzen und damit einen für sie guten Zustand anstreben, nämlich die Anerkennung und Verwertbarkeit von Gelerntem. Pädagogische Tätigkeiten wurden im Zuge der dargestellten Beiträge zudem explizit aus ihrer Ableitung über pädagogische Institutionen, in denen sie überwiegend stattfinden, gelöst und stärker aus der Rekonstruktion der Handlung selbst und ihren Bedingungen bestimmt. Zudem werden pädagogische Tätigkeiten eher empirisch als kategorial bestimmt, wobei dabei nicht nur die Rekonstruktion selbst, sondern auch eine theoretische Verständigung um die Bestimmung einer Handlung und die Anforderungen an ihre Ausführung eine Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist und von ihr unter anderem in den erwähnten Beiträgen der Debatte um pädagogische Tätigkeiten wahrgenommen wird.

Für die Tätigkeit des Validierens wurden in den vorstehenden Überlegungen aber auch zwei Ambivalenzen deutlich, die es im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Validieren als einer pädagogischen Tätigkeit gerade unter dem Gesichtspunkt von Professionalität aufzunehmen gilt. Dies ist zum einen der Bildungsanspruch, der

über Validierungsverfahren nicht adressiert werden kann, und zum anderen die Tatsache, dass Validieren als pädagogische Tätigkeit innerhalb des pädagogischen Tätigkeitsfeldes vollzogen wird, aber auf das Ergebnis von Prozessen zurückgreift, die als solche zwar außerhalb des pädagogischen Feldes stattgefunden haben, aber durch die Ergebnisanerkennung implizit ebenfalls eine Anerkennung vom pädagogischen Feld erfahren, ohne notwendigerweise seinen Standards zu entsprechen. Zudem entsteht unter der Perspektive der Professionalität auch die Notwendigkeit einer Analyse und Reflexion der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen, die dieses neue Tätigkeitsfeld hervorgebracht haben.

In der Auseinandersetzung mit der erziehungswissenschaftlichen Bestimmung pädagogischer Tätigkeiten kann somit festgehalten werden, dass Validieren grundsätzlich als pädagogische Tätigkeit verstanden werden kann. Wobei es sich beim Validieren um den Teil eines übergreifenden Prozesses handelt, der sich als pädagogische Tätigkeit vollzieht und als solche auch professionalisiert werden kann, während andere Elemente dieses Prozesses außerhalb des pädagogischen Tätigkeitsfeldes liegen. Damit kann im nächsten Abschnitt der Versuch unternommen werden, Validieren als pädagogische Tätigkeit genauer zu fassen. Die Herausbildung eines neuen Tätigkeitsbereichs wird mit der Sichtweise von Validieren als pädagogischer Tätigkeit anerkannt, damit aber zugleich die neu entstehende Tätigkeit mit grundsätzlichen Ansprüchen an pädagogisches Handeln konfrontiert, die sich aus Sicht der Erziehungswissenschaft und aus Sicht der Profession formulieren lassen.

2 Begründungen eines Verständnisses von Validieren als pädagogischer Tätigkeit

Ausgehend von der Feststellung, dass Validieren als pädagogische Tätigkeit bestimmbar ist, wird diese Bestimmung im Folgenden weiter konkretisiert. Grundgedanke ist dabei, dass Validieren keine völlig neue Tätigkeit ist, sondern eine kombinierte Tätigkeit, die sich aus bekannten Tätigkeiten im pädagogischen Handlungsrepertoire speist, auf diesen basiert, sie kombiniert und teilweise neu interpretiert oder akzentuiert. Es geht also nicht um die Neuerfindung einer pädagogischen Tätigkeit, sondern um eine kombinatorische Zusammensetzung und Weiterentwicklung bestehender Tätigkeiten in eine weitere pädagogische Tätigkeit, die sich im Zuge von gesellschaftlichen Veränderungen und von Veränderungen im Bildungsbereich herausgebildet hat. Damit zeigt sich auf der Handlungsebene pädagogischer Tätigkeiten ein weiteres Muster der Ausdifferenzierung. Es ergänzt das reflexive Muster einer Ausdifferenzierung des pädagogischen Feldes, unter dem der Prozess verstanden wird, dass pädagogisches Handeln der Reflexion bedarf und die Unterstützung dieser Reflexion selbst wiederum als neues pädagogisches Tätigkeitsfeld entsteht, zum Beispiel über Supervision oder Coaching (Göhlich, 2011; Helsper, 2002). Validieren kann in ähnlicher Weise als neue Tätigkeit in einem sich ausdifferenzierenden Feld pädagogischer Tätigkeiten verstanden werden, die sich konstitutiv auf bereits etablierte pädagogische

Tätigkeiten bezieht. Validieren verhält sich allerdings zu diesen Tätigkeiten nicht reflexiv, sondern kombinatorisch, und der Prozess lässt sich damit in Ergänzung zur reflexiven Ausdifferenzierung als kombinatorische Ausdifferenzierung des pädagogischen Tätigkeitsfeldes beschreiben.

2.1 Beratung als Element des Validierungsprozesses

Die erste konkrete Bestimmung zum Validieren als einer pädagogischen Tätigkeit stellt mit Beraten einen Bezug zu einer pädagogischen Tätigkeit im Umfeld des Lernens her, die ihre Bedeutung vor allem im Kontext neuerer gesellschaftlicher Entwicklungen erworben hat, in denen sich die Notwendigkeit und Inanspruchnahme von Beratung, Coaching und vergleichbaren Angeboten verallgemeinert haben (Schiersmann, 2021). In Bezug auf das Beraten teilt die Erziehungswissenschaft eine disziplinäre Schnittstelle mit der Psychologie, weshalb das Beraten zwar einerseits als pädagogische Tätigkeit gesehen wird, andererseits aber auch als eigenständiges Handlungsfeld mit dazugehöriger „Beratungswissenschaft" positioniert wird.

Als pädagogische Tätigkeit kann Beratung an verschiedenen Stellen des Lernprozesses ansetzen: Beratung in Bezug auf Eignung und Auswahl von Angeboten, Beratung zur Unterstützung, Förderung und Verbesserung des Lernprozesses (Lernberatung oder Lerncoaching) sowie Beratung bei der Umsetzung des Gelernten (Transferberatung). Sie bezieht sich also auf unterschiedliche Stationen im Lernprozess, und hier lässt sich auch der Bezug zur Validierung einreihen, denn Beratung wird mittlerweile von allen gängigen Ansätzen als integraler Bestandteil des Validierungsverfahrens gesehen.

Die Dokumentation des Gelernten stellt einen hochkomplexen Prozess dar, der Kompetenzen zur Reflexion und Dokumentation von den Antragstellenden in Validierungsverfahren verlangt, die nicht einfach vorausgesetzt werden können. Das Erkennen von Gelerntem, seine Beschreibung und die für andere nachvollziehbare Dokumentation stellen Aufgaben dar, bei denen die Antragstellenden in der Regel eine entsprechende Unterstützung benötigen, damit sie diese innerhalb eines Validierungsverfahrens erfolgreich bewältigen können. Diese Aufgabe lässt sich zunächst als Erfassung von Lernergebnissen verstehen, bei der sich Personen vergegenwärtigen, was sie gelernt haben. Dies ist im Fall von Kompetenzen, die in non-formalen Settings erworben wurden und von den Bildungsanbietern bestätigt werden können, relativ einfach. Hierfür müssen entsprechende Belege gesammelt, geordnet und dokumentiert werden. Im Fall von Kompetenzen, die in informellen Settings erworben wurden, stellt sich diese Aufgabe jedoch wesentlich anspruchsvoller dar, da informelles Lernen ja gerade die Tatsache bezeichnet, dass dieses Lernen eingelagert in andere Tätigkeiten erfolgt und nicht pädagogisch gerahmt oder markiert ist. Das bedeutet, dass die Ergebnisse solcher Lernprozesse nicht einfach vorliegen, sondern zunächst erkannt und formuliert – sozusagen im Nachhinein aus ihrem informellen Kontext herausgeschält – werden müssen. Dies ist eine reflexive und analytische Leistung, die auf die eigene Person bezogen ist. Formulare und (digitale) Tools können diesen Prozess unterstützen, können aber nicht dieselbe Unterstützung in der reflexiven und analyti-

schen Herausarbeitung des Gelernten bieten wie Professionelle, die Personen in diesem Prozess begleiten. Beratung im Kontext von Validierung stellt damit ähnlich wie Lernberatung eine Beratungstätigkeit dar, die als integraler Bestandteil in ein pädagogisches Setting eingelagert ist (u. a. Bosche et al., 2021).

2.2 Lernförderung durch Validierung

Über die reflexive und analytische Herausarbeitung und die Dokumentation von Lernergebnissen erfahren diese im Zuge der Validierung eine Anerkennung. Dies kann mit Bezug auf das Verständnis von Validierung als In-Wert-Setzung erläutert werden (Schmid & Kraus, 2018).[1] Lernergebnisse entstehen in Lernprozessen und können über verschiedene Mechanismen einen Wert erhalten. Diesen Prozess kann man als In-Wert-Setzung bezeichnen, denn das eigentliche Lernergebnis liegt schon vor, das heißt, der Lernprozess ist abgeschlossen, und seinem Ergebnis wird über Sichtbarmachung und Anerkennung ein Wert zugesprochen, was folgende Grafik (Abb. 1) zusammenfassend zeigt:

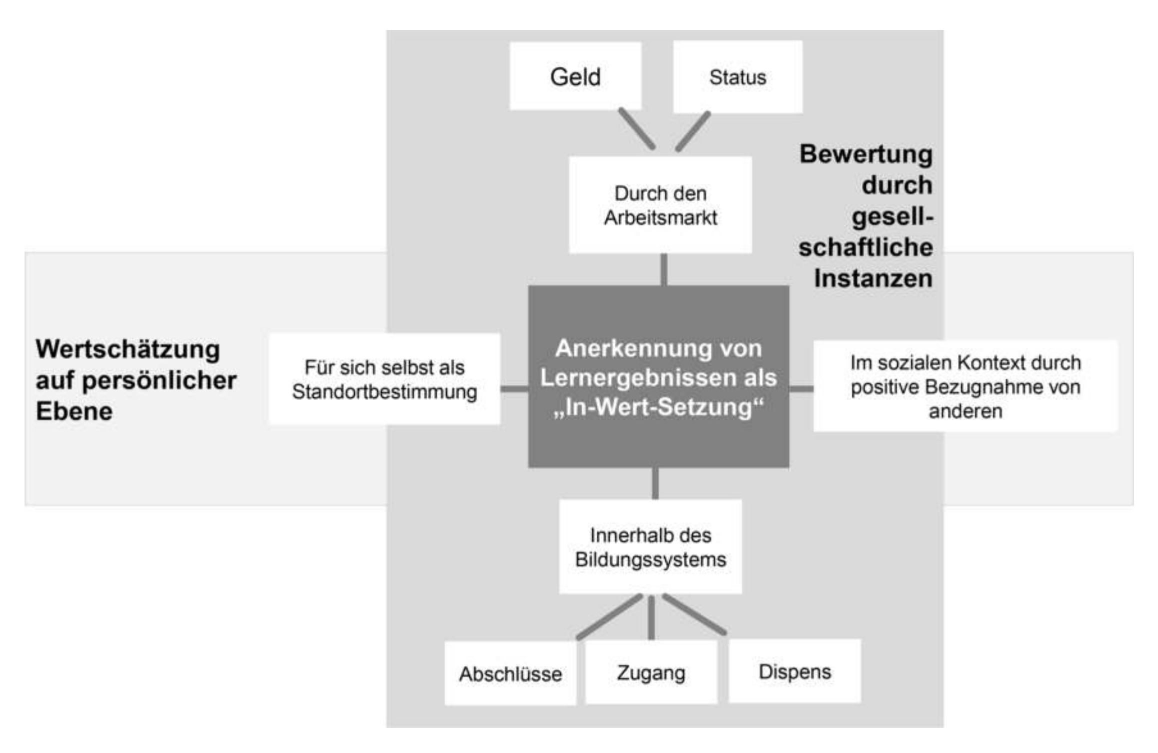


Abbildung 1: Anerkennung von Lernleistungen als „In-Wert-Setzung“ (Darstellung in Anlehnung an Schmid & Kraus, 2018, S. 89)

1 Vgl. zum Ansatz der „In-Wert-Setzung“ auch die Beiträge im Sammelband „Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung“ (Dietzen et al., 2015), der aus einer interdisziplinären Perspektive die Frage untersucht, ob und wie es dem deutschen Berufsbildungssystem angesichts der Entwicklung der Wissensgesellschaft gelingt, nachgefragte Kompetenzen in anerkannter Form zu vermitteln.

Bei der Anerkennung von Lernleistungen können die beiden Dimensionen der Wertschätzung auf persönlicher Ebene und der Bewertung durch gesellschaftliche Instanzen unterschieden werden. Bei Validierungsverfahren spielen beide Ebenen zusammen, auch wenn bei den Verfahren selbst in der Regel die Bewertungsdimension durch gesellschaftliche Instanzen im Vordergrund steht. In dem zuvor beschriebenen Prozess der Reflexion, Analyse und Dokumentation erfolgt jedoch auch eine individuelle Standortbestimmung, indem sich Menschen mit dem Gelernten auseinandersetzen und auch das soziale Umfeld kann hier beitragen, zum Beispiel über Bestätigungen, Rückmeldungen oder auch formelle Einschätzungen von Dritten. Primär geht es bei Validierungsverfahren aber um die Anerkennung von Gelerntem durch gesellschaftliche Instanzen. Wie bei der Berufsbildung stehen dabei die Instanzen Arbeitsmarkt und Bildungssystem im Zentrum. Werden Kompetenzen in Validierungsverfahren anerkannt, können diese auf dem Arbeitsmarkt eingesetzt werden und erhalten dort einen Wert, der in der Regel durch Entgelt und/oder Status abgegolten wird (Georg & Sattel, 2020). Im Bildungssystem kann eine In-Wert-Setzung erfolgen, indem ein offizieller Abschluss erteilt wird. Es gibt aber auch die Form der Anerkennung einer Äquivalenz von Leistungen zu formalen Bildungsabschlüssen in sogenannten *Sur-Dossier*-Aufnahmen. Hierbei wird für das Gelernte kein Abschluss vergeben, aber es wird eine Zulassung in ein Bildungsangebot ermöglicht, auch wenn der dafür eigentlich notwendige Abschluss nicht vorliegt, zum Beispiel beim Hochschulzugang ohne Abitur respektive Maturität oder beim Zugang zu abschlussbezogener Hochschulweiterbildung ohne Studienabschluss. Eine dritte Form der In-Wert-Setzung von Gelerntem im Bildungssystem besteht darin, dass der Besuch von Teilen eines formalen oder non-formalen Bildungsangebotes erlassen wird, weil die dort zu erwerbenden Kompetenzen bereits vorliegen. In allen Fällen erhält das Gelernte durch Instanzen des Bildungssystems einen Wert zugesprochen, der äquivalent ist zum Ergebnis von Lernprozessen, die innerhalb des Bildungssystems situiert sind.

Über die In-Wert-Setzung durch Arbeitsmarkt und Bildungssystem erhält eine Person für Gelerntes über gesellschaftlich institutionalisierte Formen eine Bestätigung zugesprochen und den entsprechenden Gegenwert in Form von Zugang, Geld, Zeit oder Diplomen (vgl. Glauser, III.3). Mit dem Wert des Gelernten erfährt auch der damit verbundene Lernprozess eine Anerkennung, die als positive, mit dem Lernen verbundene Erfahrung wiederum die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass weitere Lernprozesse unternommen werden, denn in der Regel sind erfolgreich abgeschlossene Lernprozesse eine Basis für anschließendes Lernen. Dies unterstreicht einerseits das grundsätzliche pädagogische Potenzial von Validierungsverfahren und andererseits weist es darauf hin, dass die Verfahren gezielt so gestaltet werden können, dass der lernförderliche Aspekt stärker zum Tragen kommt.

2.3 Validierung als Prüfungsäquivalent

Zu Beginn des Beitrags wurde dargelegt, dass beim Validieren ein Übergang vom nicht-pädagogischen zum pädagogischen Feld anhand des Ergebnisses von Lernprozessen erfolgt. Die Überprüfung der Lernergebnisse ist in diesen Verfahren somit stark exponiert und zugleich auch isoliert, da keine Kontextindikatoren für die Beur-

teilung des Lernerfolgs herangezogen werden können, wie zum Beispiel die regelmäßige Teilnahme am Unterricht oder die Erarbeitung von Wissen anhand von nach Qualitätsstandards geprüften Lernmaterialen. Daraus ergeben sich erhöhte Anforderungen an die Prüfung des Gelernten im Rahmen von Validierungsverfahren.

Zugleich stellen diese Verfahren spezielle Anforderung an den Beurteilungsprozess, die Schmid (2018) als Ergebnis seiner Untersuchung von Gutachten zur Beurteilung von zur Validierung eingereichten Dossiers im Bereich der Erwachsenenbildung wie folgt formuliert hat: „eine handhabbare, fachliche Bezugsnorm, qualifizierte Expertinnen und Experten, ein strukturiertes Verfahren mit klaren Rollenteilungen sowie die Setzung inhaltlicher Schwerpunkte" (ebd., S. 159 f.). Gängige Gütekriterien haben in diesen Verfahren einen untergeordneten Stellenwert und können kaum Anwendung finden (ebd., S. 159 f.). Damit wird deutlich, dass das Prüfen der Leistungen in den Validierungsverfahren nicht nur einen besonderen Stellenwert hat, sondern – neben den von Schmid identifizierten Input-Kriterien zur Sicherung der Prüfungsqualität – auch besonderen Herausforderungen an die Professionalität des Prüfens unterliegt, da der Prozess selbst wenig determiniert ist.

Gleichzeitig reduziert sich die anwendbare Prüfungsnorm weitgehend auf die fachliche Bezugsnorm, da die Sozialnorm zur Beurteilung von Leistungen in der Regel bei den Einzelfallverfahren der Validierung nicht anwendbar ist respektive erst im Laufe der Zeit über ein Archiv oder Erfahrungen der Prüfenden asynchron relevant werden kann. Die Individualnorm kommt gleichfalls nicht zur Anwendung, da zwar umfassende Dossiers eingereicht werden können, aber darin nicht die Entwicklungen dokumentiert wird, sondern ein bestimmter Stand an Kompetenzen zum Zeitpunkt der Beurteilung. In der Regel kommt aber bei Beurteilungen – etwa im Schulunterricht (Bohl, 2009) – eine Mischung verschiedener Bezugsnormen zum Tragen. Somit unterliegt die Lernergebnis-Prüfung in Validierungsverfahren auch hinsichtlich der Beurteilungsnormen besonderen Bedingungen.

Gleichwohl stellt die Beurteilung von Dossiers als punktueller Akt des Prüfens der Lernergebnisse die Grundlage für das In-Wert-Setzen in Form von Bildungsabschlüssen dar und muss daher entsprechend aussagekräftig und zuverlässig sein. Damit verschärft sich die mit dem Prüfen ohnehin für Lehrende verbundene Ambivalenz zwischen Fördern und Beurteilen (ebd.), da der Aspekt der Förderung, zum Beispiel in dem bereits dargelegten Element der Beratung, häufig vom Akt des Beurteilens der Dossiers getrennt ist und das Beurteilen als isolierte Tätigkeit ausgeübt wird. Die Ergebnisse von Schmid weisen darauf hin, dass das Beurteilen der Dossiers gerade aus diesem Grund als komplexer Prozess verstanden werden sollte, der anspruchsvollen Kriterien genügen muss, die einer professionellen Tätigkeit entsprechen. Zudem sollte eine solche Tätigkeit reflexiv begleitet werden. Dies kann zum einen durch Intersubjektivität erreicht werden, das heißt durch die Erhöhung der Anzahl an Personen, die Dossiers beurteilen, und eine Aushandlung der abschließenden Beurteilung, oder zum anderen durch eine reflexive Begleitung der beurteilenden Personen, zum Beispiel durch Supervision. Damit wäre der pädagogischen Tätigkeit des Beurteilens im Validierungsverfahren die reflexiv-pädagogische Ausgestaltung ebendieser Tätigkeit an die Seite gestellt.

2.4 Organisieren als Schaffung von Rahmen und Prozesssicherung

Organisieren ist eine Tätigkeit, die in vielen Tätigkeitsfeldern vorkommt, die aber dennoch in spezifischer Weise pädagogisch bestimmt werden kann. In seiner Herausarbeitung der Kernaktivitäten von Lehrpersonen identifiziert Nittel (2021, S. 10) das Organisieren als wichtige Aktivität. Dabei geht es um das Organisieren, durch das eine pädagogische Tätigkeit überhaupt erst möglich wird, also um die Herstellung einer Situation, in der pädagogisches Handeln im engeren Sinne vollzogen werden kann. In der Fokussierung auf die Ermöglichung einer pädagogischen Tätigkeit liegt somit die Abgrenzung von einem weiten und allgemeinen Verständnis des Organisierens, weshalb Organisieren in seiner spezifisch pädagogischen Form gleichfalls als Kernaktivität und pädagogische Praktik gelten kann (Feld & Seitter, 2017).

Angesichts der Komplexität von Validierungsverfahren spielt das so verstandene Organisieren beim Validieren eine zentrale Rolle. Denn die Prozesse, die bei Validierungsverfahren sichergestellt werden müssen, unterliegen einem strikten Ablauf, der die unterschiedlichen Verantwortungen klar differenziert, damit alle Beteiligten ihren Beitrag zu einem solchen Verfahren leisten können. Dieser Ablauf lässt sich – aus Sicht der pädagogisch Tätigen – grob im drei Phasen unterscheiden: erstens die Beratung derjenigen, die ihre Kompetenzen oder ihr Wissen in einem entsprechenden Verfahren validieren lassen wollen, zweitens die Prüfung der Kompetenzdarstellung, in derjenigen Form, die das jeweilige Verfahren vorsieht, zum Beispiel in Form einer Arbeitsprobe, eines Dossiers oder eines Videos gemäß einer fachlichen Beurteilungsnorm, drittens der hoheitliche Akt der Anerkennung eines positiven Prüfungsergebnisses in Form eines staatlichen Abschlusses oder einer institutionellen Gratifikation. Diese Schritte müssen aufeinander abgestimmt, organsiert und dabei klar unabhängig voneinander prozessiert werden. Zudem sind dabei eine Reihe von Akteuren zu koordinieren, die in den Prozessschritten involviert sind. Und schließlich sind die Informationen über das Verfahren und die inhaltlichen wie formalen Anforderungen so zu kommunizieren, dass die Antragstellenden diese finden, verstehen und anwenden können. Dem Organisieren kommt in der pädagogischen Tätigkeit des Validierens somit ein großer Stellenwert zu.

3 Fazit: Validieren als pädagogische Tätigkeit

Validieren als pädagogische Tätigkeit erweitert das bisherige Spektrum pädagogischer Tätigkeiten um eine weitere Facette, die sich in Form einer kombinatorischen Weiterentwicklung vollzieht und Aspekte anerkannter pädagogischer Tätigkeiten (Beraten, Lernen Fördern, Prüfen, Organisieren) integriert. Im Zuge einer weiteren Ausdifferenzierung des professionellen Handlungsfeldes und entsprechender bildungspolitischer Bemühungen kann sie künftig weiter an Bedeutung gewinnen, auch wenn das Validieren vom Umfang her im Vergleich zu anderen pädagogischen Tätigkeiten vorerst eine Nische bleiben dürfte. Dies zeigt sich beispielsweise aktuell anhand der Validierungsberatung in der Schweiz. Die Zuständigkeit für die Beratung im Validie-

rungsverfahren in der Berufsbildung ist 2018 offiziell an die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung übergegangen, macht dort aber bisher nur rund zwei Prozent der Beratungsfälle aus (KBSB, 2021, S. 14).

Validieren als pädagogische Tätigkeit zu verstehen bedeutet, diese Tätigkeit vor dem Hintergrund der grundsätzlichen Ansprüche an pädagogische Tätigkeiten und ihre Professionalisierung, das heißt ihren Einbezug in das Handlungsrepertoire einer Profession respektive von Professionellen, zu betrachten. Im Beitrag wurde die Kombinatorik des Validierens als ein komplexes pädagogisches Handlungssetting aufgezeigt, das sich aus mehreren pädagogischen Tätigkeiten speist. Entlang der üblichen Struktur eines Validierungsverfahrens sind dies zum einen die Elemente Beraten und Beurteilen. Dazu kommen zum anderen die beiden übergreifenden Aspekte Organisieren und Fördern des Lernens: Organisieren wird dabei in Einklang mit der Bestimmung im Fachdiskurs insofern als pädagogische Tätigkeit verstanden, als es sich auf die Schaffung von Voraussetzungen für pädagogische Tätigkeiten bezieht, was beim Validieren als einem komplexen pädagogischen Handlungssetting mit vielen Beteiligten in unterschiedlichen Funktionen zutrifft. Die Förderung des Lernens bezieht sich auf das grundsätzliche pädagogische Potenzial eines solches Verfahrens, das aufgrund der im Verfahren wirksamen Anerkennungsmechanismen positive Lernerfahrungen und eine Wertschätzung der eigenen Lernerfolge ermöglicht und darüber eine förderliche Voraussetzung für weiteres Lernen schaffen kann. Diese lernförderliche Wirkung kann über eine entsprechende Gestaltung des Verfahrens gezielt verstärkt werden. Insbesondere Beraten und Beurteilen sowie auch Organisieren im pädagogischen Kontext unterliegen als solche bereits ausformulierten Anforderungen an professionelle Tätigkeiten. Diese Anforderungen sind auch beim Validieren als einer pädagogischen Tätigkeit zu berücksichtigen, wenngleich es allenfalls eine spezifische Ausprägung derselben braucht. Darüber hinaus ist für das Verständnis von Validieren als einer pädagogischen Tätigkeiten auch die normative Zieldimension der Erreichung eines gewünschten Zustands für die Bestimmung von Validieren als einer pädagogischen Tätigkeit relevant, das heißt die Anerkennung und erhöhte Verwertbarkeit von Lernergebnissen aus Sicht des Individuums respektive übergeordnet die Förderung des Lernens durch positive Erfahrungen mit dem Lernen, die künftiges Lernen bestärken kann.

Validieren als eine pädagogische Tätigkeit zu verstehen, bedeutet aber auch, die damit in spezifischer Weise verbundenen Ambivalenzen zu formulieren und reflexiv bearbeitbar zu machen. Dafür sind insbesondere die beiden Erkenntnisse aus der vorangehenden Diskussion wichtig:

(1) Validierungsverfahren sind nicht in der Lage, einen allgemeinen Bildungsanspruch abzubilden.

(2) Mit der Anerkennung von Lernergebnissen durch das pädagogische Feld wird implizit auch der diesen Ergebnissen zugrunde liegende Lernprozess anerkannt, obwohl er außerhalb dieses Feldes und seiner Standards vollzogen wird.

Bezüglich des erstgenannten Aspekts kann man ableiten, dass mit einem Validierungsverfahren per se kein umfassender Bildungsanspruch verbunden sein kann und

Validieren daher zwar als pädagogische Tätigkeit gefasst werden kann, aber weder auf der Ebene des Individuums noch auf der Ebene des Systems alle Bildungsabschlüsse über diesen Weg erworben werden sollten. Den zweitgenannten Aspekt gilt es, im Rahmen der Professionalität des Validierens aufzufangen. Es geht damit um eine kritisch-professionelle Ausgestaltung des Validierens als einer (neuen) pädagogischen Tätigkeit, die Teil der Ausdifferenzierung des pädagogischen Tätigkeitsfeldes ist. Denn Validieren hat über die Verbindung von Beratung, Lernförderung und Prüfung eine hinreichende Nähe zu etablierten pädagogischen Tätigkeiten, sodass Validieren als Tätigkeit auch gemäß professionellen Ansprüchen an pädagogische Tätigkeiten gestaltet werden kann. Im Anschluss an Nittel (2000) ist dabei zu betonen, dass mit einem solchen Mandat wie der In-Wert-Setzung von Gelerntem im pädagogischen Feld auch der Anspruch verbunden ist, die eigene Professionalität im Handeln immer wieder unter Beweis zu stellen. Dazu gehört nicht zuletzt eine entsprechende Qualifizierung der Personen, die Validierungen durchführen, was zurzeit in verschiedenen Projekten aufgenommen wird (vgl. Pachner, VI.2).

Pädagogisches Handeln setzt sich von jeher mit der Dimension sozialer Ungleichheit auseinander und thematisiert den Beitrag, den Bildungssysteme und pädagogische Maßnahmen leisten können und sollten, um soziale Ungleichheiten und damit verbundene individuelle Ungerechtigkeiten zu reduzieren oder mindestens nicht zu verstärken. Wie Validierungsverfahren in diesem Zusammenhang einzuordnen sind, muss zurzeit noch als offene Forschungsfrage formuliert werden, die im Zusammenhang mit Validierung als pädagogischer Tätigkeit aufgenommen werden sollte. Auf einen spezifischen Bereich, den der Anerkennung von Kompetenzen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern (Kraus & Schmid, 2014) bezogen, liegt zumindest die Vermutung nahe, dass auch von Validierungsverfahren wie vom formalen wie informellen Lernen eher diejenigen profitieren, die bereits über ein hohes Bildungskapital verfügen.

Literatur

Arnold, R., Gómez Tutor, C., Prescher, T. & Schüßler, I. (Hrsg.) (2016). *Ermöglichungsdidaktik. Offene Fragen und Potenziale*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Berdelmann, K. & Fuhr, T. (2020). *Zeigen*. Kohlhammer.

Bohl, T. (2009). *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht*. Beltz.

Bosche, B., Pielorz, M. & Raven, K. (Hrsg.) (2021). *Handbuch für die ProfilPASS-Beratung*. W. Bertelsmann. https://doi.org/10.3278/43/0057w

Dewe, B. (1996). Das Professionswissen des Weiterbildners. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 714–757). Suhrkamp.

Dietzen, A., Powell, J. J. W., Bahl, A. & Lassnigg, L. (Hrsg.) (2015). *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung*. Beltz

Feld, T. C. & Seitter, W. (2017). *Organisieren*. Kohlhammer

Georg, W. & Sattel, U. (2020). Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 219–232). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6.

Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 138–152). Beltz. https://doi.org/10.25656/01:7084

Gruschka, A. (2014). *Lehren*. Kohlhammer.

Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können. Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft* (S. 67–86). Barbara Budrich.

Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2011). *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft. 57. Beltz.

Hörster, R. (2010). Pädagogisches Handeln. . In H. H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (S. 35–42). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9_3

KBSB (Schweizerische Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Berufs- und Studienberatung (2021). *Statistischer Jahresbericht. Öffentliche Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung der Schweiz*. KBSB.

Kraus, K. & Schmid, M. (2013). Argumente für Kompetenzen – eine Analyse von Selbstbeurteilungen im Rahmen eines Validierungsverfahrens für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in der Schweiz. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2013*(1), 35–44. https://doi.org/10.3278/REP1301W

Kraus, K. & Schmid, M. (2014). Der Zugang in das Berufsfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Schweiz: Fachausweis und Validierungsverfahren im Vergleich. *Hessische Blätter für Volksbildung, 64*(1), 66–75. https://doi.org/10.3278/HBV1401W066

Krüger, H.-H. & Helsper, W. (2010). Einleitung. In: H. H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (S. 9–14). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9_1

Lindner, W. (2014). *Arrangieren*. Kohlhammer.

Lüders, C., Kade, J. & Hornstein, W. (2010). Entgrenzung des Pädagogischen. In H. H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (S. 207–216). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9

Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90198-5

Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven in der Erwachsenenbildung*. W. Bertelsmann.

Nittel, D. (2021). Was Lehrer*innen aller Schulformen gemeinsam haben – und eigentlich verbinden sollte: Pädagogische Technologien und Kernaktivitäten. In *Bildungsforschung 2021*(1), 1–16. https://doi.org/10.25656/01:22556

Schäffter, O. (1999). Entgrenzung des pädagogischen Handelns – eine 'optische Täuschung'. Gesellschaftliche Institutionalisierung von Lernkontexten als Ausdifferenzierung intermediärer Grenzflächen. In R. Arnold & W. Gieseke (Hrsg.), *Die Weiterbildungsgesellschaft. 2. Bildungspolitische Konsequenzen* (S. 45–69). Luchterhand.

Schiersmann, C. (2021). *Beraten im Kontext lebenslangen Lernens*. W.Bertelsmann/UTB.

Schmid, M. (2018). Standards für die Validierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen – kritische Befunde zur Anwendung von quantitativen Gütekriterien bei der Zertifizierung non-formalen und informellen Lernens. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *41*(2/3), 159–172. https://doi.org/10.1007/s40955-018-0113-9

Schmid, M. & Kraus, K. (2018). Anerkennung, Validierung, Anrechnung. In T. Zimmermann, G. Thomann & D. Da Rin (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen: über Kurse und Lehrgänge hinaus* (S. 88–102). hep.

Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, *60*(6), 850–866. https://doi.org/10.25656/01:14686

Siemsen, A. (1948). *Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung*. Oetinger.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Anerkennung von Lernleistungen als „In-Wert-Setzung“ 157

Autorin

Prof.in Dr.in Katrin Kraus hat den Lehrstuhl für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Zürich. Sie beschäftigt sich mit verschiedenen Formen erwerbsorientierter Bildung, unter anderem Berufsbildung und Professionalisierung, und hat dazu zahlreiche empirische sowie theoretische Arbeiten veröffentlicht.
Kontakt: katrin.kraus@ife.uzh.ch

III Theoretische Perspektiven

III.1 Professionstheoretische Konzepte und Folgerungen für die Validierung von Kompetenzen und Lernergebnissen

Petra H. Steiner

Abstract

Dieser Beitrag diskutiert die generelle Entwicklung und Bedeutung von Professionen und deren neue Erscheinungsformen (z. B. „Professionalismus und Expertentum“). Gezeigt wird, ob und wie klassische Merkmale von Professionen wie Autonomie, Handlungskompetenzmonopol, berufsständische Vertretung, ein „Code of Ethics“, Gemeinnützigkeit und Wissenschaftsbasiertheit zu verstehen sind und wie diese bei Experten und Expertinnen, bei Wissensberufen und im „New Professionalism“ heute noch sichtbar werden. Dabei wird deutlich, dass zunehmend sowohl staatlich-bürokratische als auch ökonomische Einflussfaktoren für professionelle Arbeit hochrelevant sind und deren Einfluss auf Professionen stark ist. Im Anschluss daran werden Folgerungen für die Validierung von Kompetenzen und Lernergebnissen und deren Implementierung formuliert. Beispielsweise geht es bei beidem um die Durchsetzung von Stakeholdergruppen und um Anforderungen und Zwänge aus den Bereichen Management und Verwaltung, auf die sowohl professionelle Arbeit als auch die Validierungsarbeit der Zukunft reagieren müssen.

Schlagworte: Professionalisierung, Professionstheorie, Profession, professionelle Arbeit, Validierung von Kompetenzen und Lernergebnissen

This article discusses the development and significance of professions in general and their new manifestations (e. g. “Professionalism and Experts”). It will be shown whether and how classic characteristics of professions such as autonomy, monopoly of competence, professional representation, a code of ethics, non-profit status and science-based nature are to be understood and how these are still visible today. It becomes apparent that both state-bureaucratic and economic influencing factors are increasingly highly relevant for professional work. Afterwards, conclusions for the validation of competences and learning outcomes and their implementation are formulated. For example, both in structural professionalisation and in the implementation of validation, stakeholder groups and requirements or constraints from management and administration are important and must be taken into account.

Keywords: professionalisation, theory of professions, profession, professional work, validation of competences and learning outcomes

1 Intro: Validierung von Kompetenzen, Lernergebnissen und Professionstheorie

Validierung[1] führt nicht in jedem Falle zu einem beruflichen oder professionellen Abschluss. Kompetenzvalidierung kann jedoch immer die individuelle Professionalisierung vorantreiben. Validierung ist so gesehen breiter wirksam als Qualifizierung für einen Beruf oder eine Profession. Im Zusammenhang mit Professionen ist die Validierung von Kompetenzen und Lernergebnissen jedoch ein möglicher Weg, verwertbare Zertifikate und Qualifikationen auf höherem Niveau zu erreichen. Im Vergleich zu traditionellen Wegen der Professionalisierung könnte Validierung geeignet sein, raschen Wandel zu begleiten, und sie könnte Vorteile dabei bieten, modulare berufliche Abschlüsse sowie flexibel und individuell wählbare Bestandteile von Qualifikationsanforderungen zu implementieren (Steiner, 2018, S. 87 ff.). Damit könnte Validierung raschen Wandel an Anforderungen am Arbeitsmarkt gut begleiten. Das österreichische „Leuchtturmprojekt" (Schlögl, 2017, S. 30), die Weiterbildungsakademie Österreich (wba)[2], ist unter anderem darum so erfolgreich, weil es in einem offen und flexibel gestaltbaren Verfahren summativ arbeitet und anhand eines Qualifikationsprofiles Abschlüsse vergeben kann (Reisinger & Steiner, 2014, Gruber et al., 2021). Die wba wirkt daher individuell professionalisierend. Sie wirkt ein kleines Stück weit auch strukturell professionalisierend, da sie ein Professionsbild vermittelt und ein Zertifikat zur Verfügung stellt (Steiner, 2019).

Folgt man der Literatur über Erfolge und bisher Erreichtes in der Einführung von Validierung, so zeigen sich diverse Stakeholder und Interessensfelder wie auch finanzielle Restriktionen, welche höchst einflussreich darauf sind, in welchem Qualifikationsbereich und wie rasch sich Validierungsprojekte durchsetzen können (Maurer, 2019, 2021; Schlögl, 2017; Schmid, 2019). Dies wiederum ist zumindest teilweise eine Parallele zur Durchsetzung von Professionen, auch bei diesen geht es darum, aus welchen (guten) Gründen und unter welchen Rahmenbedingungen eine Gruppe Professionsangehöriger einen Bereich gesellschaftlich nötiger Arbeit mit gewissen Lizenzen abdecken darf (strukturelle Professionalisierung). In ihrer historischen Intentionalität ist Validierung von Kompetenzen und Lernergebnissen nicht, wie Professionalisierung und die Entstehung von Berufen, stark von den Tätigkeitsfeldern und Angehörigen der Profession bzw. des Berufs getrieben, sondern sie ist ursprünglich (bildungs-)politische Agenda (Lassnigg & Schindler, 2019). Dennoch zeigt die Forschung, dass die Akteure der beruflichen Bildung vor Ort bei der Implementierung von Validierung von großer Wichtigkeit sind, auch wenn die ursprüngliche Initiative eine europäische und bildungspolitische war (Maurer, 2019, 2021).

1 In diesem Beitrag ist Validierung von Lernergebnissen und Kompetenzen in einem sehr breiten Sinn gemeint. Validierung umfasst hier alle Verfahren und Methoden der Sichtbarmachung, Anerkennung und Anrechnung von Lernergebnissen und Kompetenzen, unabhängig davon, ob es sich um formative oder summative Validierung handelt und auch unabhängig davon, ob die Lernergebnisse aus informellem, non-formalem oder formalem Lernen stammen.

2 Die Österreichische wba arbeitet seit 2007 mit Kompetenzprofilen für die Berufsgruppe der Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen und vergibt in einem zeitlich flexiblen individuellen Kompetenzanerkennungsverfahren (non-formale) Abschlüsse auf zwei Stufen.

Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen den Beobachtungen zur Implementierung von Validierung und den Beobachtungen im Bereich der Entwicklungen von Professionen ist die hohe Bedeutung der ökonomischen Verwertbarkeit, der Effizienz und Effektivität. Im professionellen Tun (siehe z. B. „New Professionalism" unter 5.3) ist dies durch neu benötigte Managementkompetenzen ersichtlich. Es ist weiterhin darin ersichtlich, dass eine traditionell verstandene professionelle Autonomie oder Entscheidungsverfügung darüber, was gut und richtig innerhalb der professionellen Handlung ist, dadurch abgelöst (Leicht, 2013) oder ergänzt (Egetenmeyer et al., 2019) wird, ob Nachfrage am Markt vorhanden ist. Auch in der Implementierung von Validierungsverfahren lässt sich vermuten, dass die Frage nach der Finanzierung elementar ist. So kann auch das Vorherrschen des „utilitaristischen" Ansatzes (Guimarães & Mikulec, 2021) bei Validierungsverfahren interpretiert werden. Hier geht es um Verfahren, deren (unmittelbarer) Nutzen rasch erfassbar und spürbar zu werden vermag. Erfolgreiches Durchsetzen von neu implementierter Validierung zeigt sich dem entsprechend unter anderem dort, wo es hohen Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften gibt, im Gesundheits- und im Sozialbereich, wo also hohes politisches und volkswirtschaftliches Interesse vorliegt (Maurer, 2021, S. 14).

1.1 Aufbau des Beitrages

In den Abschnitten zu Profession und Professionalisierung (Abschn. 2–5) wird gezeigt, wie diese theoriegeschichtlich und gesellschaftstheoretisch verortet werden können. Im Abschnitt 2 wird dafür die prinzipielle Bedeutung von Beruf und Profession diskutiert und ein Kurzüberblick über diese Phänomene und wichtige Merkmale gegeben. Im Abschnitt 3 wird das klassische Professionskonzept vorgestellt, es bietet Orientierung bezüglich der Merkmale von Professionen. Im Abschnitt 4 wird „Professionalisierung" als zweiseitiger Vorgang beschrieben, welcher einerseits die individuelle Höherqualifizierung umfasst (individuelle Professionalisierung) und andererseits den Prozess, in dem eine Gruppe sich gesellschaftlich als Profession positioniert (institutionelle/strukturelle Professionalisierung). Im Anschluss daran (Abschn. 5) werden neue Erscheinungsformen von „Profession" vorgestellt: Wissensberufe, Expertentum, New Professionalism sowie die Diskussion über den Inszenierungsaspekt von Professionen. Im Schlussabschnitt (6) werden in einem kursorischen Überblick Folgerungen für Validierung von Kompetenzen und Lernergebnissen formuliert. Einerseits sind diese Folgerungen *Parallelen*, da sowohl institutionelle Professionalisierung als auch die Einführung von Validierung als institutionalisierte Praxis als sozialer Durchsetzungsprozess gesehen werden kann. Andererseits ist Validierung ein *Mittel* neben traditioneller Qualifizierung, um individuelle und institutionelle Professionalisierung zu erreichen.

2 Profession und Beruf als gesellschaftliche Phänomene

Die wissenschaftlichen Zugänge für diesen Beitrag kommen aus unterschiedlichen Disziplinen: Erkenntnisse stammen sowohl aus der Berufs- und Professionssoziologie als auch aus der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, aus der Berufsbildungsforschung und der Berufspädagogik. Laut Mieg (2016, S. 27) ist die Forschung zu Professionen eine Domäne der Soziologie. In dieser ersten Verortung wird besprochen, dass und wie Beruf und Profession sich in ihrer sozialen und pädagogischen Bedeutung ähneln. Danach werden zwei weitere wichtige Merkmale umrissen, welche bei der Auseinandersetzung mit Professionen zu beachten sind: einerseits die Beziehung zwischen Profession/professioneller Arbeit und Paradigmen der Ökonomie sowie andererseits rascher Wandel an Qualifikationsanforderungen.

Viele Aspekte, die für die Bedeutung von Professionen gelten, gelten auch für Berufe. „Jede Profession beinhaltet zugleich auch die Form Beruf. Auch für professionelle Tätigkeiten muss qualifiziert werden, und die ausgeübte professionelle Arbeit wird entsprechend entlohnt" (Kurtz, 2005, S. 135). Es scheint laut Evetts (2012, S. 2) besonders müßig zu sein, Berufe und Professionen zu unterscheiden, denn beide erscheinen in ähnlichen Sozialformen und haben ähnliche Charakteristika. Beruf wird soziologisch ausgehend von Arbeit definiert. Arbeit ist überall auffindbar, Beruf dagegen ist durch *kontinuierlichen Erwerb, Spezialisierung und Schulung* gekennzeichnet. Beruf kann als sozial organisierte Arbeit gesehen werden, und Berufe verfügen, im Gegensatz zu Arbeit, über eine ausdifferenzierte Rollenstruktur (Kurtz, 2005, S 28, mit Bezug auf Weber, 1985).

Besondere Bedeutung für Berufe hat ihre jeweils zugeordnete Ausbildung und Qualifizierung. Für den Systemtheoretiker Kurtz sind Berufe (und Professionen, muss man hier hinzufügen), auch wenn sie andere Systeme berühren, vorrangig als Koppelung des Systems Ökonomie und des Systems Erziehung zu sehen (Kurtz, 2005, S. 30; Kurtz, 2002, S. 29). Diese zentrale Bedeutung, welche die Berufssoziologie Schulung und Qualifizierung gibt, ist für berufs- und erwachsenenpädagogische Forschungen wichtig; sie zeigt, wie hochrelevant Ausbildung für die Definition und die soziale Rolle von Beruf und Profession ist.

2.1 Professionen als Gegenkraft zur freien Wirtschaft?

Professionsforscher verbanden im beginnenden 20. Jahrhundert mit dem Auftreten von Professionen Hoffnungen, da die Dominanz der Wirtschaft in modernen Gesellschaften als sehr stark wahrgenommen wurde; Professionen, so die Hoffnung, würden hier „in der Form professioneller Arbeit besondere Leistungen" erbringen können (Kurtz, 2005, S. 33), welche die Dominanz der Wirtschaft ein Stück weit zu beeinflussen vermögen. Dem entspricht auch, dass Professionen – im Gegensatz zu Berufen – in vielen Definitionen auch heute noch „Gemeinwohlorientierung" zugeschrieben wird: Für Smith (2013, S. 643 f.) etwa liegt der Unterschied zwischen Beruf und Profession darin, dass Professionen zusätzlich über gehobene Ausbildung, exklusives Wissen und Gemeinwohlorientierung verfügen.

Der Soziologe Freidson hat Professionen als „dritte Logik“ neben *Wirtschaft* und *Bürokratie* konzeptualisiert. Damit hat er Professionen einen bedeutenden Status in der Ausgestaltung der gesellschaftlich strukturierten Arbeit und dem Sozialwesen gegeben. Im Folgenden wird Freidsons Modell (Egetenmeyer et al., 2019, S. 25; Mieg, 2016, S. 29) wiedergegeben:

In Freidsons Modell folgt die *Bereitstellung von Gütern*

- in Marktlogik: *dem freien und unregulierten Wettbewerb,*
- in Bürokratielogik: *der Kontrolle durch große administrative Organisationen* und
- in Professionslogik: *spezialisierten, ausgebildeten Personen.*

Die *Zuschreibung von Wert* folgt in Freidsons Modell

- in der Marktlogik über *Kosten,*
- in der Bürokratielogik über die *Organisation* und
- in der Professionslogik über den *Code of Ethics.*

Was Freidsons Modell deutlich macht, ist, dass privatwirtschaftlich verstandenes Marktgeschehen, bürokratische Verwaltung und professionelles Tun unterschiedlichen Logiken folgen und in Konkurrenz zueinander gesehen werden können. In der aktuellen Diskussion wird häufig konstatiert, dass das Ideal eines liberalen Marktes bzw. der Zugriff der Bürokratie mittels New Public Management ein Einflussfaktor ist, der diese „dritte Logik“ unter Druck setzt. Mitunter wird auch die Vermutung geäußert, dass professionelles Handeln verhindert wird und sozialer Schaden oder mangelnde Innovation die Folge sind (Leicht, 2013; Meyer & Leitner, 2011; Ziegler, 2021). Gleichzeitig sehen nicht alle Forschenden die Logiken von Bürokratie, Markt und Profession als sich klar voneinander unterscheidend. So hat laut Kurtz (2005, S. 37 f.) schon Parsons in einigen Arbeiten der 1930er-Jahre darauf hingewiesen, dass die Unterschiede möglicherweise nicht größer sind als die sozialstrukturellen Ähnlichkeiten zwischen Bürokratie, Markt und Profession. Auch aktuell gibt es positivere Aussagen dazu, dass sich die Logiken ergänzen und die Logik der Profession sich im Zusammenspiel mit Wirtschaft und Organisation entfalten kann (Egetenmeyer et al., 2019, S. 13).

2.2 Rascher Wandel von Anforderungen, Professions- und Berufsbildern

Neben Berufen und Professionen entstanden und entstehen neue Wissens- und Expertenberufe (siehe die Ausführungen unter 5.1), welche zwar nicht zur Gänze als Professionen gelten können, jedoch breite Überschneidungen damit aufweisen (Kurtz, 2019).

Im Bereich Beruf schlägt Kraus (2007) vor, den Wandel von Erwerbsarbeit und beruflicher Arbeit so zu konzeptualisieren, dass das Konzept „Beruf“ geöffnet werden sollte hinsichtlich höherer Sensibilität für die Kontexte von Erwerbs- und Berufsarbeit (z. B. ökonomische Rahmenbedingungen). Für die pädagogische Arbeit reicht „Beruf“ allein nicht mehr aus, um relevante Entwicklungen im Bereich Arbeit und Erwerb zu fassen; der Begriff „Arbeitspädagogik“ scheint zu breit, der Begriff „Berufspädagogik“

zu eng zu sein, um die aktuellen Veränderungen gut fassen zu können (Kraus, 2007, S. 54). Kraus arbeitet daher unter anderem die Konzepte „Erwerb" und „Employability" auf und meint, dass das Konzept „Beruf" zwar in der heutigen Pädagogik weiterhin unverzichtbar ist, dass jedoch eine breitere Perspektive auf viele verschiedene Formen des Erwerbs einzunehmen ist. Sie votiert daher für eine „Pädagogik des Erwerbs".

Wie schon die Begriffe „Erwerb" und „Employability" zeigen, wird der ökonomischen Dimension gesellschaftlich organisierter Arbeit wohl noch stärkere Bedeutung beigemessen, als dies in traditionellen Berufs- und Professionskonzepten der Fall war. Die ökonomische Dimension von Berufen und Professionen liegt in der Leistungserbringung und dem daran gebundenen Erwerb in einem gewissen definierten Tätigkeitssegment benötigter Arbeit. Bestehende Berufe und Professionen definieren in diesem Zusammenhang immer noch ein Stück weit die Art der Leistungserbringung und die Qualifikationen, welche dafür vonnöten sind. Diese Definitionsstücke wiederum wirken integrierend und orientierend und wirken als Scharnierstelle zwischen Nachfrage und Angebot einer Leistung.

3 Klassisches Professionsverständnis und Professionstheorien

Um die Forschung und Aussagen rund um Professionalismus, Expertentum und Professionen zu verstehen, sollte man an den Anfang und zur klassischen Definition von Profession zurückgehen. In den folgenden Ausführungen wird daher der „Merkmalsansatz" zur Beschreibung vorgestellt und daraufhin beleuchtet, inwiefern Merkmale für heutige professionelle Arbeit noch gültig sind. Innerhalb dieser Beleuchtung von klassischen Merkmalen wird ausgeführt, dass der machttheoretische Ansatz sowie der Ansatz der professionellen sozialen Welten gute Erklärungsansätze dafür bieten, warum und wie sich Professionen entwickeln.

Klassische Professionen sind Mieg (2016, S. 27) zufolge heute lediglich Ärzte und Juristen. Die „Reinform der Profession" kann dennoch weiterhin als idealtypische Idee fungieren, die Orientierung bietet. Denn es wird angenommen, dass dieses Konzept in seiner gesellschaftlichen Bedeutung, in seiner prinzipiellen Logik auch heute noch gültig ist.

Der prominenteste und funktionstüchtigste Ansatz, um Professionen zu beschreiben, ist der Merkmalsansatz. Dieser ist keine Theorie, welche deren Entstehen und Funktionsweise erklären könnte, sondern lediglich eine Aufzählung typischer Merkmale, welche man mit Professionen verbindet (Kurtz, 2005, S. 36).[3]

3 Professionstheorien sind laut Kurtz (2002, S. 49 ff., 2005, S. 36,ff.) der *strukturfunktionalistische* Ansatz, der *interaktionistisch-problembezogene* Ansatz, der *machttheoretische* Ansatz, der *systemtheoretische* Ansatz sowie der *strukturtheoretische* Ansatz. Strukturfunktionalismus und Systemtheorie nehmen dabei das Zusammenspiel auf gesamtgesellschaftlicher Ebene in den Blick und analysieren Systeme und die Rolle der Profession für diese Systeme (Systemtheorie) bzw. für die Gesamtgesellschaft (Strukturfunktionalismus). Der interaktionistische Ansatz beschäftigt sich mit der Logik der Interaktion zwischen Professionellen und Klienten und fußt auf dem Symbolischen Interaktionismus. Der machttheoretische Ansatz wiederum fokussiert auf die Durchsetzung und die Machtförmigkeit, mit der Professionen sich in der Gesellschaft und gegeneinander abgrenzen und durchsetzen, er ist auch machtkritisch. Der strukturtheoretische Ansatz wiederum ist laut Kurtz mit Oevermann verbunden, der die Binnenstrukturen und internen Handlungslogiken von Professionen analysiert.

Klassische Professionen weisen die folgenden Merkmale auf (Kurtz, 2005, S. 35 f., 2002, S. 49):

- wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen,
- lang andauernde, theoretisch fundierte Ausbildungsgänge auf akademischem Niveau (staatliche Lizenz),
- berufsständische Normen (Code of Ethics), Eigeninteressen gesetzlich beschränkt,
- exklusives Handlungskompetenzmonopol,
- Tätigkeitsbereich, der aus gemeinnützigen Funktionen besteht und auf zentrale gesellschaftliche Werte (Erziehung, Gerechtigkeit, Gesundheit, Seelenheil etc.) bezogen ist,
- Autonomie bei der Berufsausübung (Fach- und Sachautorität),
- Selbstkontrolle durch Berufsverbände, Interessenvertretung.

Klassisch verstanden sind Professionen Berufe, in denen eine Berufsgemeinschaft das Monopol auf Ausübung einer bestimmten definierten Tätigkeit auf wissenschaftlich fundiertem Niveau hat. Die gesellschaftliche Verankerung von Professionen kann als Zusammenspiel zwischen ihren Angehörigen und gesellschaftlicher Nachfrage gesehen werden: Professionsangehörige erfüllen gesellschaftliche Bedarfe und überzeugen – pointiert formuliert – Staat, Politik und Öffentlichkeit davon, die höchste Qualität der Leistungserbringung im Vergleich zu konkurrierenden Professionsanwärtern und Professionsanwärterinnen zu gewährleisten. Diese Sichtweise ist gleichzeitig die typische theoretische Erklärung im *machttheoretischen* Erklärungsmodell von Professionalisierung (Kurtz, 2005, S. 42 f.; Adams, 2013). Adams beschreibt beispielsweise die erfolgreiche Durchsetzung und das Halten des Anspruchs der Profession „Mediziner im 19. Jahrhundert“: Sie setzten sich gegen konkurrierende Anspruchsgruppen wie Pharmazeuten, Hebammen und Volksheilkundige durch.

Das Entstehen und Bestehen von Professionen kann im klassischen Professionsverständnis als Zusammenspiel zwischen Staat/Öffentlichkeit und Professionsangehörigen gesehen werden. Im internationalen Vergleich geht die Aktivität im angelsächsischen Bereich stärker von Berufsgruppen aus, in Europa stärker vom Staat. Unabhängig davon jedoch, woher die stärkere Initiative kommt, gilt laut Adams (2013), dass nur, wenn es Übereinstimmung zwischen staatlichen Interessen und Anspruchssetzungen – „Claims“ der Professionen – gibt, Erfolg für die Durchsetzung dieser Interessen möglich ist. Mehr noch: je größer die Übereinstimmung, umso größer die Erfolgsaussichten zur Durchsetzung der Interessen der beruflichen Gruppe. Argumente, die Professionsangehörige zur Durchsetzung verwenden, sind Wissenschaftsbasiertheit, Überlegenheit der Kompetenzen im Vergleich zu konkurrierenden Gruppen, ethisches Bewusstsein sowie gezielte Strategien der In- und Exklusion von Personengruppen (Adams, 2013, S. 714).

Entgegen diesem historischen Bild einiger weniger Professionen, welche über alle Merkmale der Profession verfügen, ist in der heutigen Gesellschaft eine Überfülle an konkurrierenden professionellen Tätigkeitsgruppen zu finden, und dies bedeutet

umgekehrt wiederum: Je größer die Anzahl konkurrierender Gruppen, desto geringer sind die Autorität und Autonomie, welche eine einzelne Profession erreichen kann (Adams, 2013).

In der klassischen Sichtweise auf Professionen handelt es sich dabei um einen gemeinnützigen Beruf. Wie bei vielen Professionsmerkmalen, so ist auch die *Gemeinnützigkeit* professioneller Tätigkeit nicht immer und überall gegeben. Dennoch gilt auch hier, dass uns das Merkmal „Gemeinnützigkeit“ noch auf einen Aspekt von Professionen und professionellem Handeln hinweist, welcher ein Stück weit unverzichtbar bleibt, nämlich auf den Aspekt moralischer Bezüge. Denn würde eine Profession zur Gänze auf Selbstkontrolle, Ethik und damit ein Stück weit auf gemeinnützige Orientierung verzichten, verlöre sie die Legitimation, ein Handlungskompetenzmonopol – wie breit dieses in der realen Ausprägung auch immer sein mag – innezuhaben. Möglicherweise ist die heutige Ausprägungsform dieser „Gemeinnützigkeit“ und ethischen Orientierung als Schwundstufe zu sehen. Sie tritt in der Definition von Expertinnen und Experten schlicht als Bereitschaft auf, komplexe Aufgaben und Probleme zu lösen bzw. bei der Lösung zu unterstützen (Pfadenhauer, 2005, S. 14).

Die genannten Bestimmungsmerkmale lassen erkennen, dass diese klassischen Professionen kaum existieren. Häufig wird in der Theoriedebatte resümierend das Gemeinsame der Professionsbeschreibungen, oder meist dennoch das Gültige, hervorgehoben. Es überrascht hier, dass die angelsächsischen Definitionen, welche sich stark auf die Durchsetzung der Profession fokussieren (machttheoretischer Ansatz), Merkmale wie Gemeinwohlorientierung oder Code of Ethics *nicht* suspendieren, wie beispielsweise Adams:

> „Although such definitions are not entirely satisfactory, professions can be defined by a set of common characteristics: advanced education, a knowledge base that is esoteric and theoretical as well as practical, a service orientation that encourages professionals to put the public's interest before their own, and a code of ethics. Professions are typically also characterized by their organization – the formation of associations [...].“(Adams, 2013, S. 644)

Auch wenn klassische Professionen nicht mehr entstehen dürften, ist das Existieren gehobener beruflicher Dienstleistungen legitimiert durch Fälle, in denen sowohl Gesellschaft als auch Individuen an Problemlagen gelangen, welche mit Alltagswissen nicht bewältigt werden können und in denen ausgewählte Gruppen Lösungen bereitstellen. Genau hierfür kann beispielhaft der Ansatz von Schütze (2016) genannt werden, in dem *professionelle soziale Welten* entlang gesellschaftlich laufend neu auftretender „Erleidensprobleme“ (vgl. ebd., S. 76 f.) entstehen. Sie tauchen laut Schütze dort auf, wo eine hartnäckige Handlungshemmung und Unfähigkeit des bzw. der Problembetroffenen vorhanden sind, den eigenen Alltag weiter zu bewältigen bzw. zu bearbeiten. Professionelle soziale Welten bestehen aus Personen, welche genau hier professionelles Sonderwissen und -können haben (ebd., S. 76 f.). Dabei ist die erste Ebene sozialer Welten jene der von spezifischen Problemkonstellationen Betroffenen. Die zweite Ebene ist die darauf basierende professionelle soziale Welt. In dieser wer-

den (laufend) gesellschaftlich neu auftretende Erleidensprobleme durch das Entstehen fachlich und sozial abgestimmter Gruppierungen bearbeitet. Das Besondere an Schützes Modell ist, dass soziale Welten ein offeneres Modell sind als klassische Professionen: Hier werden gemeinsam erzeugte „höhersymbolische Vorstellungs- und Erkenntisobjekte" sowie das laufend innerhalb der sozialen Welt verhandelte Selbstverständnis betont. Wie kaum ein anderer Ansatz erlaubt das Sozialwelt-Modell von Professionen das Entstehen und Vergehen von „Professionen" entlang gesellschaftlicher „Problemdrücke" zu fassen (ebd., S. 81). Schütze nennt das Beispiel Soziale Arbeit als professionelle soziale Welt. Denkt man an die die Erwachsenen- und Weiterbildung als Profession, so wären dementsprechend Subbereiche wie Basisbildung, Tätigkeiten im Bereich Migration (bspw. Anerkennungsberatung) als professionelle soziale Welten denkbar (Steiner, 2018, S. 195 ff.). Damit ist hier ein gänzlich anderer Erkläransatz für das Phänomen „Profession" gegeben als der weiter oben thematisierte machttheoretische Ansatz. Theoriesystematisch kann Schützes Erklärungsmodell den vorrangig *strukturtheoretischen* Ansätzen zugerechnet werden (Schmeiser, 2006)[4].

3.1 Wissenschaftsbezug, Klientenbezug, professionelles Handeln

Typisch für Professionen sind der höhere Systematisierungsgrad und Abstraktionsgrad ihrer *Wissensbasis*; hierbei unterscheiden sich Professionen von Berufen. Hartmann (1972, S. 41) verortet die Wissensbasis auf einem Kontinuum von „Arbeit, Beruf und Profession":

- Die Dimension Wissen im niedrigen Systematisierungsgrad begleitet Tätigkeiten, die als *Arbeit* zu sehen sind – es handelt sich um „unsystematisches, amorphes Wissen" (Hartmann, 1972).
- Im mittleren Systematisierungsgrad von Wissen steht der *Beruf*.
- Die höchste Stufe der Systematisierung von Wissen, die „Ausarbeitung des Wissens zu Theorien und kausalen Zusammenhängen" (ebd.), der Wissenschaftsbezug, ist Hartmann zufolge typisch für eine *Profession*.

Dabei sind vielen Theorien zufolge auch Forschung und Wissenschaft Professionen. Der Wissenschaftsbezug generell untermauert einerseits das Handlungskompetenzmonopol und ist andererseits das Instrument zu Problemlösungen dort, wo andere Berufs- und Professionsbereiche und Alltagswissen keine Lösung herbeiführen können.

Typisch für professionelles Handeln ist auch die *hohe Komplexität der Handlungssituationen*. Diese sind gekennzeichnet durch eine konstitutionelle Deutungsoffenheit und -unsicherheit, welche von Professionellen zu bewältigen sind. „Für das Verhältnis von Wissen und Handeln des Professionellen bedeutet dies, dass die Arbeitssituation sehr viel komplexer ist als das dem professionell Handelnden zur Verfügung stehende Wissen" (Kurtz, 2002, S. 58 f.). Professionelle müssen so immer „Reflective Practitioner" sein (ebd., S. 59, Bezug nehmend auf Schön, 1983), insofern sie prinzipiell

4 Vgl. dazu die Kurzbeschreibung in Fußnote 2.

gesehen aufgefordert sind, vorgefundene Differenzen zwischen „Wahrheit“ (gewonnen aus dem System Wissenschaft) und Angemessenheit (ersichtlich in der jeweiligen Praxis) zu verknüpfen.[5]

Die besondere Verantwortung von Professionen resultiert ferner in vielen Professionstheorien aus dem Wirken Professioneller in direktem (Face-to-Face-)Klientenkontakt (Jersak, 2015, S. 742 f.). So bietet der *interaktionistisch-problembezogene* professionstheoretische Ansatz die Erklärung, dass im Kern der Professionen der verantwortungsvolle Klientenkontakt liegt. Darauf basierend sind Professionen aus der Tätigkeit selbst heraus entstanden (Kurtz, 2005, S. 39 ff.).

Zusammenfassend beschrieb diese Darstellung des klassischen Professionsverständnisses und einiger Professionstheorien insbesondere die Merkmale Wissenschaftsbezug, Gemeinwohlorientierung, Klientenbezug und Komplexität sowie zwingende Deutungsoffenheit professioneller Tätigkeit. Einerseits sind diese Merkmale noch immer relevant und gültig, andererseits dürften die Merkmale in der aktuellen Erscheinungsform professioneller Arbeit weniger breit und weniger tief gültig sein. Erwachsenenpädagogisch von Interesse sind die große Rolle, die Wissenschaftsbasiertheit zukommt, die Rolle der beruflichen Gemeinschaft und deren Verbundenheit mit der Gewährleistung von Gemeinnützigkeit und Ethik, welche für die berufliche Sozialisation sehr bedeutsam sein dürften, sowie die starke Betonung der professionellen Interaktion mit Klienten und Klientinnen. Betont wird, dass Professionen nicht eindeutig definiert sind; es handelt sich um eine besondere Form von Beruf, ein Beruf mit besonderen Handlungsmöglichkeiten und Berechtigungen, die mit höherer Verantwortung und höherem Status einhergehen. Sowohl in der Ausübung als auch in der Qualifizierung des (eigenen) Nachwuchses kommt den traditionell verstandenen Professionen Verantwortung für gute qualitätsvolle Dienstleistung zu.

4 Individuelle und institutionelle (strukturelle) Professionalisierung

Im Gegensatz zu Professionstheorien und Professionsmerkmalen fokussiert die Betrachtung von „Professionalisierung“ auf die dynamischen Aspekte des Zustandekommens von Professionen sowie des Zustandekommens und Entwickelns von Professionalität. Gegenstand der Betrachtung sind Fragen wie: Wie entsteht eine Profession, wie erhält sich eine Profession? Wie und woraus entsteht Professionalität? Die Unterscheidung zwischen individueller und institutioneller (bzw. struktureller) Seite der Professionalisierung ist etablierte Lesart der Professionsforschung und der berufspädagogischen Forschung (Mieg, 2016, S. 34 f.; Jersak, 2015, S. 724; Helsper & Tippelt, 2011, S. 275; Kraus, 2012, S. 39). Dabei wird anstelle des Begriffs „institutionell“ auch die Bezeichnung „strukturell“ verwendet. Mitunter wird zudem von „kollektiver

5 Diese vermittelnde Funktion ist insbesondere für die Systemtheorie-Perspektive auf Professionen typisch. Aber auch in Parsons’ strukturfunktionalistischem Ansatz haben Professionen eine vermittelnde Funktion: Professionen vermitteln zwischen Normativem und Faktischem.

Professionalisierung“ gesprochen, dies insbesondere in der Erwachsenenbildungsforschung (Nittel & Schütz, 2016: 570 ff.). Mit „kollektiv“ werden Personen anstatt Institutionen adressiert und damit der Aspekt der Vergemeinschaftung einer Gruppe Berufsangehöriger stärker ins Zentrum gestellt. Mieg definiert Professionalisierung wie folgt:

> „Professionalisierung in einem *weiten* Sinn meint den Übergang zu einer bezahlten Tätigkeit, die bestimmten Leistungsstandards unterliegt, deren Einhaltung potenziell einklagbar ist. Professionalisierung in einem *engen* Sinn meint den Übergang einer Berufsgruppe zu einer autonomen Profession. Professionalisierung kann damit auf die Berufsentwicklung einer einzelnen Person bezogen werden (individuelle Dimension) wie auch auf den Werdegang von Berufsgruppen oder die Transformation von Tätigkeitsfeldern (institutionelle Dimension).“ (Mieg 2016, S. 34 f.)

Individuelle Professionalisierung bedeutet den Zugewinn individuell verorteter Kompetenz, *institutionelle Professionalisierung* bedeutet die Ausprägung von Institutionen, welche die Entwicklung und den Bestand der Profession begleiten: „Professionalization is the set of processes and strategies through which leaders in an occupation strive to obtain (and then maintain) professional status, authority, and privileges for occupational practitioners in a specific social-historical context “ (Adams, 2013, S. 714). Dabei stehen diese beiden Formen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander: Individuelle Professionalisierung braucht eine gewisse vereinbarte „Referenz“ im Sozialen, die als Institution[6] verstanden werden kann; institutionelle Professionalisierung ohne sich professionalisierende Individuen mit entsprechenden Kompetenzausprägungen ist umgekehrt ebenso undenkbar.

Die Unterscheidung zwischen individuell und institutionell/strukturell ist nicht nur theoretisch bedeutsam. Ihre Bedeutung sowohl für die Forschung als auch für das Vorantreiben von Professionalisierung liegt darin, dass es soziale Implikationen hat, ob es vorrangig um individuelle oder um institutionelle Prozesse der Professionalisierung geht: Individuelle Professionalisierung geht mit verstärkter Vereinzelung und Individualisierung einher und steht gewissermaßen einer traditionell verstandenen Berufspolitik und Professionspolitik gegenüber. Andererseits gibt individuelle Professionalisierung Einzelnen Handlungsfreiheit, indem diese sich nicht an professionelle Reglementierungen halten müssen. Berufsbildungsforschung und Berufspädagogik beschäftigt sich genuin mit individuellen Aspekten der Professionalisierung, wenn sie Lernerfahrungen, berufliche Sozialisation, Motivation u. Ä. ins Zentrum ihrer Forschung stellen. Institutionelle Professionalisierung sichert, idealtypisch gesehen – anders als individuelle – längerfristig Erwerbschancen auf hohem Niveau und gewährt den Professionen eine gewisse Autonomie. Sie bedeutet aber auch, dass Individuen sich an die Vorgaben der Profession, der sie angehören (Beispiel: berufsständische Vertretung Ärztekammer), halten müssen und dass Veränderungsprozesse mög-

6 Faulstich führt dazu aus: „Allgemein wird er [der Begriff Institution, Anm. P. H. St.] verwendet, um Ordnungen von Handlungszusammenhängen zu bezeichnen. I. sind dann ein Typ sozialer Systeme, der durch relative Stabilität ausgezeichnet ist. Sie weisen eine ‚verfasste‘ Gleichartigkeit und Regelmäßigkeit auf, die stabilisiert wird durch rechtliche Regelungen, organisatorische Strukturen, wertbegründete Normen und Kommunikationsstrukturen“ (Faulstich, 2010).

licherweise komplexer und langsamer vonstattengehen.[7] Will eine berufliche Gruppe ihre Professionalisierung vorantreiben, so kann ihr die Forschung zu struktureller Professionalisierung Anregungen geben. Strukturelle Professionalisierung heute braucht etwa „die Definition von Qualifikation und Professionsbezeichnung sowie eine leitende Professionsvorstellung, die offene und geschlossene Elemente integriert“ (Steiner, 2021, S. 84 ff.).

Diese Darstellung von institutioneller und individueller Professionalisierung zeigten die beiden Seiten, mit denen Professionalisierung theoretisch gefasst werden kann. Beide Seiten stehen in einem Verweisverhältnis zueinander. Betrachten wir alle Erscheinungsformen professioneller Arbeit heute, so sind sowohl das Ausmaß institutioneller Professionalisierung als auch das Ausmaß individueller Professionalisierung Gegenstand der Gesellschaftsgestaltung. Es besteht die Tendenz, dass strukturelle bzw. institutionelle Professionalisierung durch Individualisierung ersetzt/verdrängt wird, dies parallel dazu, dass in institutionalisierten Professionen laufend individuelle Professionalisierung der Fall sein muss.

5 „Nach“ der klassischen Profession: Wissensberufe, Expertinnen und Experten und New Professionalism

Im Folgenden werden Theoriemodelle vorgestellt, die aktuelle Formen von Profession beschreiben: „Wissensberufe, Expertentum, Professionalismus, Professionalität, New Professionalism“ sowie der Inszenierungsaspekt von professionellem Handeln.

Der Grund für das Auftreten dieser neuen Formen liegt darin, dass Professionen als sozial organisierte Form von Arbeit permanent *gesellschaftlichem Wandel* begegnen und sich weiter entwickeln müssen. Kraus (2012, S. 39) verwendet dafür die Formel „Profession als *Prozessbegriff*“. Woher kommen die Veränderungsanforderungen? In seinem Beitrag „Professional Work“ unterscheidet Leicht (2013) Veränderungstendenzen, welche aus der Profession selbst kommen (Wissensbasis, Zusammensetzung der Angehörigen, wie z. B. größere Anteile von Professionsangehörigen mit Migrationshintergrund, großer Anstieg an Frauen innerhalb von Professionen) sowie Veränderungstendenzen, die aufgrund äußerer Veränderungen wirksam werden. Mit „äußeren Veränderungen“ sind Veränderungen der ökonomischen Lagen, Technisierung, Digitalisierung u. Ä. gemeint (vgl. dazu auch Kurtz 2002, S. 60 ff.). Aus der Sicht von Professionen führt dies zu permanentem Anpassungsdruck an neue Anforderungen. Steiner (2018, S. 80 f.) greift auf Erkenntnisse von Meuser (2005) und Pfadenhauer (2009) zurück und formuliert typische Anforderungen, denen heutige Professionen begegnen müssen:

7 Vgl. zu den Abstimmungen zwischen Profession und staatlicher sowie überstaatlicher Reglementierung die Darstellung von Heisig (2016) zu „Europäisierung von Professionen“.

- Professionsangehörige müssen über Managementfähigkeiten, ökonomische und betriebswirtschaftliche Kompetenzen verfügen.
- Professionen erfahren eine Internationalisierung, etwa durch Kommunikationsplattformen (Internet und Social-Media-Technik); die Wissensbasis ist in einem starken und schnellen Wandel begriffen und sie wird volatiler.
- Professionen müssen deutlicher soziale, ethische und politische (und nicht zuletzt auch bildungspolitische) dilemmatische Anforderungen wie Wettbewerb, Kompetenzorientierung bei gleichzeitigem Appell zu Chancengerechtigkeit und Durchlässigkeit gestalten.
- Professionsangehörige müssen sich besser unmittelbar durch Arbeit in Gemeinschaften (Beispiel Ärzte in Gemeinschaftspraxen) abstimmen.
- Professionelle haben es heute mit kritischen Konsumentinnen und Konsumenten und nicht mehr mit Laien zu tun.

5.1 Wissensberufe und Expertentum

Eine wichtige Veränderung des Charakters gesellschaftlich erforderlicher Arbeit wurde in der deutschsprachigen Forschung mit dem Begriff „Wissensgesellschaft" belegt. Dieser Begriff besagt, dass dem Faktor Wissen in der Moderne eine immer größere Bedeutung zukommt. „Die Kosten für Expertise und Wissen übersteigen heute bei weitem die reinen Produktionskosten, also die für Material und unqualifizierte Arbeit" (Kurtz, 2002, S. 64). Die Folge ist das Auftreten neuer professionsähnlicher Berufe bzw. Erwerbsbereiche: Mit Stehr (1994, S. 359) gesprochen, kann Expertise in modernen Wissensgesellschaften von technischen Expertinnen und Experten, Beratenden, Ratgebenden und anderen qualifizierten Berufen zur Verfügung gestellt werden. Denn dort wird, wie bei Professionen, Vertrauen in die Zuverlässigkeit des Expertenwissens vorausgesetzt (Kurtz, 2002, S. 64.). Diese neuen Expertenberufe werden auch *Wissensberufe* genannt.[8]

Kurtz fragt sich angesichts des Auftretens neuer Wissensberufe, ob man darauf mit Adaption des Professionsbegriffes reagieren sollte, „[...] ob man den Professionsbegriff so weit fassen sollte, dass auch Politiker, Werbefachleute, Steuerberater, Kulturschaffende, Ingenieure, Sozialarbeiter und Unternehmensberater darunterfallen" (Kurtz, 2002, S. 63). Und er meint weiter: „Vielleicht wäre es ratsam, zwischen Professionalität bzw. professionellem Handeln und der gesellschaftlichen Form Profession zu unterscheiden, die die Struktur einiger Funktionssysteme der Gesellschaft markiert" (ebd.). Konsens dürfte sein: Das Auftreten der Gruppe der „Experten, Ratgeber und Berater" (Kurtz, 2005, S. 179) geht einher mit Bedeutungsverlust des Modells klassischer Professionen, und man spricht statt von „Profession" nun eher von „Expertentum, Professionalismus und Professionalität".

Expertinnen und Experten sind für Pfadenhauer (2005, S. 12 ff.) Berufsangehörige, die über überblicksartiges Sonderwissen und Spezialwissen verfügen. Sie können nicht nur Probleme lösen, ihnen stehen auch Begründungen und Lösungsprinzipien

8 Vgl. dazu die Auseinandersetzung für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner „Jongleure der Wissensgesellschaft" (Nittel & Völzke, 2002).

zur Verfügung. Pfadenhauer nimmt in ihre Definitionen jedoch Befugnis, Lizenz und Zertifikate auf. Dies entspricht strukturellen Elementen bei Professionen:

- Professionalität ist für Pfadenhauer (ebd., S. 12) „[…] eine typisch moderne Form von Expertentum – Expertentum nämlich, das an Zertifikat und Lizenz gebunden ist."
- „Professionelle Kompetenz" besteht darin, dass drei Bestandteile formal zur Deckung kommen: Befähigung (meist durch wissenschaftliche Ausbildung), Bereitschaft (angezeigt durch Leistungsangebote) und Befugnis (beglaubigt durch Zertifikate) (ebd., S. 14).

Wenngleich also Wissensberufe sich scheinbar auf breites und verlässliches Expertentum berufen, ergänzt Pfadenhauer die Theorie des modernen Expertentums um strukturelle, institutionalisierte Elemente: Befugnis und Zertifikate. Ergänzend hinzuzufügen ist, dass die hier gemeinte „Befugnis" bzw. die hier genannten „Zertifikate" keinesfalls so weit reichend hinsichtlich ihres „Handlungskompetenzmonopols" zu denken sind, wie dies bei klassischen Professionen der Fall wäre.

5.2 Habitus und Inszenierung

Professionen, Wissens- und Expertenberufe sind immer die Antwort auf (außerhalb ihrer selbst liegende) gesellschaftliche Problemlagen und neue soziale und technologische Entwicklungen. Der „inszenierungstheoretische Ansatz" (Pfadenhauer, 2016, S. 40 f.) ist hier anders gelagert. Er fokussiert auf keine derartige äußere Referenz, er beschreibt das Agieren der Professionellen als Habitus, als Inszenierung sowie in seiner individuellen Dimension.

Eine Ausgangsbeobachtung für diesen Ansatz liegt Pfadenhauer zufolge darin, dass Professionen eine hohe Diversität aufweisen:

> „In Bezug auf ihren ‚Wesenskern', die professionelle Arbeit bzw. die Arbeit von Professionellen, wird die interne Differenzierung von Professionen leicht unterschätzt. Bei einer genaueren Betrachtung zeigen sich unter dem Dach einer Profession allerdings derart weitgehende Unterschiede, was etwa den Aufgabenzuschnitt, die Arbeitsweise und die normative Orientierung angeht, dass sich die Frage stellt, inwieweit die Rede von einer Profession analytisch Sinn macht." (Pfadenhauer, 2009, S. 12)

Sie folgert daraus, dass Habitus, praktisches Wissen und Subjektpositionen bei professioneller Arbeit heute tragend sind. Der *professionelle Habitus* ist das – in der Regel unbemerkte – Strukturprinzip hinter dem, was als Profession wahrgenommen wird: „Der Habitus des Professionellen […] bedingt all jene Entäußerungen, die dem naiven, illusionären Laienverstand als Ausdruck professioneller Kompetenz erscheinen " (ebd., S. 10). Professionalität wird hier also auf Performanz und alles, was dahinterliegt, bezogen.

Pfadenhauer (2016) geht jedoch noch weiter und entwickelt den *inszenierungstheoretischen Ansatz*. Anhand von „Gemeinwohlorientierung", einer Haltung, welche häufig professioneller Arbeit zugeordnet wird, erläutert sie diesen Ansatz. Für Gemeinwohlorientierung heißt das, diese

> „[…] nicht als Lösung für ein Problem, sondern selbst als Problem zu begreifen, für das Professionelle eine Lösung bereithalten. Professionelle definieren das Problem gemeinwohlorientierten Handelns so, dass es ihrem Lösungshandeln entspricht. Sie definieren ‚Gemeinwohl' jeweils so, dass es am besten durch das befördert wird, was sie ohnehin tun. Die professionelle Leistung wäre in diesem Sinne also eine individuelle oder kollektive Definitionsleistung für die prinzipiell diffuse Gemeinwohlidee." (ebd., S. 40 f.)

Erfolgreiches professionelles Handeln wäre dem folgend danach zu messen, ob die Inszenierung gelingt und glaubwürdig ist. Was hier zynisch anmuten mag, nämlich Professionalität, Kompetenz oder Gemeinwohl nach individuellen Maßstäben zu definieren, kann als sozialwissenschaftliche Lösung für die prinzipielle Kontingenz der Deutung von Wirklichkeit gesehen werden: Die Deutungsoffenheit dafür, was wahr/falsch, gut/schlecht ist, tritt in spätmodernen Gesellschaften in größerer Deutlichkeit zutage.

Eine vormals als existent angesehene „äußere Referenz", die in diesem professionellen Tun unterscheiden könnte, ob etwas gut oder schlecht, wahr oder falsch ist („Zentralwertbezug" in der Systemtheorie oder auch Wissenschaftsbezug), ist in diesem Ansatz suspendiert.[9] Damit käme aber auch in diesem Ansatz, der auf Habitus und Inszenierung abstellt, heutigem professionellem Handeln viel Macht in seiner Ausgestaltung zu. In dieser Ausprägung liegen Ausgestaltung und Macht jedoch mehr in der individuellen und situationsabhängigen Deutung und Interpretation der Wirklichkeit als in einer von Professionsangehörigen geleisteten „Vermittlung" zwischen konkretem Handlungsgeschehen und einem außerhalb desselben liegendem Referenzsystem (bzw. Wissenschaft, Fachwissen, festgeschriebener Ethik-Code), wie es systemtheoretisch oder strukturfunktionalistisch oder auch im interaktionistischen Ansatz der Professionstheorie der Fall ist.

5.3 New Professionalism

Die Ausprägungen professioneller Berufstätigkeit, die unter „New Professionalism, Professionalism, Professionalismus, Organizational Professionalism" gefasst werden können, unterscheiden sich nicht wesentlich von den oben beschriebenen Wissensberufen und von Expertentum. Es handelt sich lediglich um einen anderen Theoriezugriff. Dieser ist mit Forschung aus dem angelsächsischen Bereich verknüpft. Er fokussiert auf dominante Einflussfaktoren wie die gegenwärtigen Arbeitsanforderungen, insbesondere auf den Einflussfaktor starker Verwaltung, auf Organisationsgebundenheit, die Wirkungen der Idee liberaler Marktwirtschaft, das Effizienz- und Effektivitätsideal des Managements sowie das New Public Management. Vergleicht man ihn mit den klassischen Professionstheorien, so werden im New Professionalism „äußere Faktoren", welche das Tun von Professionen bestimmen, nicht als *Zentralwerte*, wel-

9 Möglicherweise ist auch die Zuspitzung systemtheoretischer Professionstheorie durch Kurtz genau hier zu verorten: Kurtz erläutert seinen eigenen Ansatz und konkretisiert für die Funktionssysteme Erziehung, das Rechts- und Religionssystem sowie für das System der Krankenbehandlung („Teilsysteme, deren Funktionserfüllung in einer Änderung ihrer personalen Umwelt liegt" – Kurtz, 2002, S. 57), dass die positiven Seiten der internen Unterscheidungen zur Aufgabe professioneller Arbeit geworden sind. Es wird laut Kurtz nun danach gefragt, „wie Professionen dem Kommunikationsgeschehen von Funktionssystemen ihre je eigene Form geben" (ebd.).

che bearbeitet werden (Systemtheorie) oder sozial ausgelöste *Erleidensprobleme* (Soziale-Welten Modell für Professionen, interaktionistisch-problembezogene Professionstheorie) theoretisiert, sondern sie werden als Anforderungen aus Management, Ökonomie und Politik gesehen. Konstitutionsmerkmale des New Professionalism sind nach Evetts (2012, S. 1 ff.) insbesondere:

- die Dominanz organisationsbezogener Logiken: Professionelles Handeln findet selten außerhalb von Organisationen statt (die traditionelle professionelle Autonomie in der Gestaltung eigenen Tuns ist damit eingeschränkt, vgl. „Organizational Professionalism"; Evetts, 2012, S. 6 f.);
- das zunehmende Ineinanderfließen von öffentlicher und privatwirtschaftlicher Gestaltung,
- hohe Kosten für öffentliche Wohlfahrt und in der Folge die Auflagen von Transparenz und Kontrolle an Einrichtungen, die hier ihre Leistungen erbringen,
- das Zugreifen politischer Akteure auf typische organisatorische Ausgestaltungen von Qualität durch New Public Management,
- das „manageriale"[10] Primat der Effizienz und Effektivität, welches von Professionellen im Rahmen ihrer Arbeit „mitübernommen" wird bzw. werden muss,
- die sich laufend verändernde Wissensbasis professioneller Arbeit, das Auftreten neuer Aufgabenbereiche und internetbasierter breiter Zugang für alle Menschen (ehemals Klienten zu Wissen) und der Umstand, dass professionelle Leistung häufiger zu einem „Aushandlungsgegenstand" zwischen Klienten und Professionellen wird,
- die Internationalisierung der Gestaltung und Auswirkung von Arbeit, grenzüberschreitende Vereinbarungen von Professionsvertretungen und politischen Stakeholdern, zunehmende Mobilität der Arbeitskräfte (Heisig, 2016).

Den Theoriebezügen rund um den (neuen) Professionalismus oder den „Organizational Professionalism" ist gemeinsam, dass die ehemals in konkurrierenden Logiken gesehene Opposition zwischen Ökonomie, Bürokratie und Profession (siehe die Erläuterungen zu Freidson unter 2.2) ein Stück weit (nicht zur Gänze!) aufgehoben wird. Egetenmeyer et al. erläutern:

> „[...] that working fields nowadays have typically integrated all three logics. For example, public administration is not only referring to bureaucratic principles but also to market and professional principles. Another example is healthcare, which is not only referring to professionalism but also has to refer to principles of market and of bureaucracy." (Egetenmeyer et al., 2019, S. 13)

Professionshandeln in einem engeren Sinn wird in dieser Perspektive durch ein Primat der Organisation, durch das Effizienz-, Kontroll-, Qualitätsmanagement und durch bürokratische Logiken *nicht* mehr verhindert oder unterdrückt. Vielmehr integriert der New Professionalism diese Faktoren in sein Handeln. Professionalität im

10 Zum „Konzept Managerialismus" vgl. die Darstellung in Meyer & Leitner, 2011.

Sinne von Fachlichkeit und Werteorientierung einer Profession ist in mehr beruflichen Tätigkeitsfeldern verbreitet als früher und kann sich, neben der Erfüllung organisationaler, managerialer und bürokratischer Anforderungen ausdrücken und Einfluss nehmen: „As a consequence, the logics of professionalism are demanded in all societal fields and is not only been found in exclusive working fields. Furthermore, the logic of professionalism is also used as a strategic instrument to guide and govern the workforce" (Egetenmeyer et al., 2019).

Dieser positiven Lesart des gegenseitigen Ergänzens diverser Logiken in der professionellen Arbeit stehen kritische Lesarten gegenüber. Der New Professionalism ist hier nicht festgelegt (Evetts, 2012, S. 8). Man könnte formulieren: Auch wenn die Realität zunehmende Gestaltung und Präsenz professionellen Denkens bei gleichzeitiger Integration organisationaler, ökonomischer und bürokratischer Rationalitäten zeigt, ist deren unterschiedliche und tendenziell konkurrierende Ausrichtung nicht aufgehoben. So nimmt auch Leicht (2013, S. 712) in seinem Beitrag „Professional Work" Bezug auf neoliberale Aspirationen und kommt zu einem kritischen Ergebnis: Neoliberale Agenden hebeln Kompetenzunterstellungen sowie Zuständigkeiten von Professionen aus; denn wenn eine Gesellschaft in allen Bezügen dem Diktum folgt, dass marktförmige unregulierte Wirkung von Angebot und Nachfrage am besten bestimmen können, was Güte ist, dann erübrigt sich die Expertise Professioneller sowie deren Code of Ethics (Leicht, 2013).

Zusammengefasst kann man feststellen, dass Expertentum und Wissensberufe im Vergleich zum unter Punkt 3 vorgestellten Merkmalskonzept von Professionen (traditionelles Professionsverständnis) nicht immer gemeinnützig sind; sie verfügen über keine weitreichende berufsständische Vertretung und die Aus- und Weiterbildungswege in diese neuen Erscheinungsformen sind volatiler und offener geworden (Zertifikate). Von einem geteilten Code of Ethics kann nicht ausgegangen werden. Professionalität, Expertise und reflexive Durchdringung sind jedoch unerlässlich. Ferner sind sowohl eine gewisse Bereitschaft zur Leistungserbringung als auch Verlässlichkeit Bestandteile von Wissensberufen, Professionalismus und Expertentum. Volatilität zeigt sich auch bezüglich der Vorstellungen von Richtig und Falsch im professionellen Handeln bzw. der Wissensbasis professioneller Arbeit. Pfadenhauers Ansatz, der den Habitus und den Inszenierungsaspekt innerhalb professioneller Tätigkeit betont, geht hier am weitesten dabei, eine gemeinsame Wissensbasis und die im traditionellen Professionsverständnis selbstverständlich geteilte Wissenschaftsbasis zu suspendieren. Eine Öffnung des traditionellen Professionsverständnisses für Betonung des Managements und ökonomisches Handeln sowie für bürokratische Relevanzfaktoren wiederum stellt der New Professionalism dar. Mit Leicht kann man generell feststellen, dass die Erscheinungsformen professioneller Arbeit nur im Spiegel der beteiligten Gesellschaftsbereiche, deren Spannungsverhältnisse untereinander sowie zur professionellen Tätigkeit zu verstehen sind:

> „Research and theorizing about professional work will continue to address the tensions between markets, the organization of professional work, and the institutional context represented by consumers, clients, governments, and publics." (Leicht, 2013, S. 713)

6 Folgerungen aus der Professionstheorie für die Validierung von Kompetenzen und Lernergebnissen

In diesem Abschnitt werden kursorisch Folgerungen aus der Professionstheorie für die Validierung als neues Verfahren in Gesellschaft und Bildungssystem formuliert; dabei geht es weniger um die inhaltlich-methodische Umsetzung von Validierung als vielmehr darum, wie sich Validierung von Kompetenzen und Lernergebnissen als neues und ergänzendes Verfahren neben traditionellen Bildungsangeboten etablieren kann.

Wie bereits eingangs erwähnt, kann Validierung in ihrer institutionellen Verankerungsdynamik ein Stück weit wie strukturelle Professionalisierung gesehen werden: Will man Validierung als Angebot für Menschen implementieren, um Kompetenzen sichtbar zu machen oder berufliche bzw. professionelle Abschlüsse zu erreichen, so handelt es sich um einen Durchsetzungsprozess, welcher – systemtheoretisch gesprochen – die Koppelung verschiedener Funktionssysteme der Gesellschaft bedeutet. Validierung würde an die Funktionssysteme Wirtschaft, Erziehung, Recht, Wissenschaft gekoppelt sein, jedoch kein eigenes System ausprägen. Validierung würde ebenso wie Beruf oder Profession allen diesen Systemen „dienen“ und so seine Relevanz begründen. Das bedeutet (wie bei struktureller Professionalisierung und im New Professionalism besonders deutlich sichtbar), dass Validierung gesellschaftliche Entwicklungen, Spannungen und Trends integrieren können muss (Internationalisierung, New Public Management, Managerialismus, Kostendruck, ...).

Im Folgenden werden dazu Thesen formuliert, die sich aus der Darstellung zur Professionstheorie für Validierung ergeben:

- Validierung kann Teile der Berufsbildung und Qualifizierung ersetzen und wird somit tragender Bestandteil von Berufs- und Professionsgestaltung. Aus der Berufs- und Professionsforschung wird ersichtlich, dass Prozesse der Berufsbildung und Qualifizierung definitorischer Bestandteil von Berufen und Professionen sind. Die zugehörige Qualifizierung unterscheidet zwischen Arbeit und Beruf. Validierung kann Teile oder die Gänze der Qualifizierung ausmachen und hat damit zentrale Bedeutung für Berufe und Professionen.
- Was Validierung für Berufstätige in diesem Zusammenhang vermutlich nicht in gleichem Ausmaß wie herkömmliche Ausbildung und Qualifizierung leisten kann (sei es im dualen Berufsbildungssystem oder in einer Ausbildung auf tertiärem Niveau), ist berufliche *Sozialisation* und *Erwerb eines Habitus* sowie ggf. die Ausbildung einer professionellen sozialen Welt bzw. die Ausbildung einer professionsspezifischen Kultur. Der kollektive Aspekt von Berufen und Professionen wird damit eher geschwächt, Tacit-Faktoren der Zugehörigkeit möglicherweise ebenso. Die individuelle Ausgestaltung der beruflichen, professionellen Tätigkeit bekommt höhere Bedeutung. (vgl. dazu die Ausführungen zu Inszenierung und Habitus unter 5.2 sowie Steiner, 2018, S. 173 ff.).
- Validierung kann unterstützen, sich rasch verändernde Anforderungen an Berufe, Professionen und Tätigkeitsfelder zu gestalten. Überfachliche oder laufend

neu erscheinende Kompetenzanforderungen innerhalb definierter Berufe/Professionen können mittels Validierung rascher in die Qualifizierung bzw. in den Berufsabschluss bzw. in die Berechtigung Eingang finden.
- Validierung kann auch abseits bestehender Berufs- und Professionsbilder eingesetzt werden und „Einzelkompetenzen" erfassen. Auch hier kann zertifiziert werden. Validierung läge damit quer zur Berufs- und Professionslogik, würde aber losere Zuschnitte von Kompetenzbündeln auf individueller Ebene – unabhängig von einem konkreten Beruf oder Profession – sichtbar machen. Validierung kann Individualisierung begleiten/verstärken.
- Nur (!) mittels Validierung, sei sie nun detaillierte Validierung einzelner Kompetenzen und Lernergebnisse oder eine pauschale Anerkennungspraxis von Qualifikationen und Abschlüssen (hinter der zumindest grobe Validierung stehen muss), können Anrechnungen zwischen Berufen, Professionen, Qualifikationen bzw. zwischen Ländern sowie zwischen verschiedenen Aus- und Weiterbildungswegen geleistet werden. Internationalisierung spielt in aktuellen Entwicklungen von Professionalismus und Expertentum eine große Rolle (vgl. dazu etwa die Erläuterungen unter 5.3).
- Validierung kann Individuen stärken, indem sie Kompetenzen sichtbar macht, das gilt auch für formative Validierung.[11] Diese Stärkung auf persönlicher Ebene wiederum kann die Chancen einer beruflichen Gruppe, sich als Profession durchzusetzen (strukturelle Professionalisierung), erhöhen sowie weiters die Motivation zur individuellen Professionalisierung befördern.
- Die Diskussion zum New Professionalism, in dem organisationale, ökonomische und bürokratische Rationalitäten neben professioneller Rationalität stehen bzw. in diese integriert werden (müssen), verweist darauf, dass auch Validierung in dieses Spannungsfeld geraten würde. Dies bedeutet: Validierungsdienstleistung ist, genau wie der neue Professionalismus, eingespannt in die Anforderungen, welche Organisationen stellen, in die Anforderungen an Wirtschaftlichkeit, Effizienz und Effektivität, an die Anforderungen von Bürokratie.
- Validierung wird sich insbesondere dort etablieren, wo ökonomische oder politisch als dringend und wichtig erachtete Gründe für die Implementierung vorliegen.

Für die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung sowie Berufsforschung ergibt sich aus diesen Thesen die Aufgabe, die Entwicklung von Validierungsverfahren weiterhin hinsichtlich ihrer Grundlagen, ihrer Anlage und Durchsetzung zu analysieren. Die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung kann hierzu sowohl auf der methodischen Ebene (z. B. Gruber et al., 2021; zu Qualitätsfaktoren vgl. den Beitrag von Assinger, IV.4) als auch auf der Ebene der sozialen Durchsetzung (Maurer, 2019, 2021; Schlögl, 2017) Aussagen machen und Wirkungseinschätzungen vollziehen. Die neu auftretende professionelle Tätigkeit im Bereich Validierung, das „Validierungsperso-

11 Deutlich sichtbar wurde dieser Effekt bei einer Befragung wba-zertifizierter und -diplomierter Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen (Steiner, 2019, S. 108 f.).

nal", wird bereits öfter in Kompetenzkatalogen beschrieben. Ein besonders breites Kompetenzmodell wurde im Rahmen des Projektes „PROVE" erarbeitet (vgl. den Beitrag von Pachner, VI.2). Darüber hinaus können Erwachsenen- und Weiterbildungsforschende politische Entscheidungen und (Institutionalisierungs-)Prozesse im Bereich Validierung beratend begleiten.

Dank

Mein Dank gilt der Abteilung Erwachsenenbildung des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), ohne deren finanzielle Förderung dieser Artikel nicht möglich wäre. Ein weiterer Dank für die konstruktiven Anregungen gilt Philipp Assinger (KF-Universität Graz).

Literatur

Adams, T. L. (2013). Professionalization. In: V. Smith (Hrsg.), *Sociology of Work. An Encyclopedia* (S. 714–715). Thousand Oaks. Sage Publications.

Egetenmeyer, R., Breitschwerdt, L. & Lechner R. (2019). From 'traditional professions' to 'new professionalism': A multi-level perspective for analysing professionalisation in adult and continuing education. *Journal of Adult and Continuing Education* 2019, *25*(1). 7–24. https://doi.org/10.1177/1477971418814009

Evetts, J. (2012). *Professionalism: Value and ideology. Sociopedia.isa.* https://doi.org/10.1177/205684601231

Faulstich, P. (2010). Institutionen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg), *Online-Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. Verlag Julius Klinkhardt/UTB.

Gruber, E., Schlögl, P., Assinger, P., Gugitscher, K., Lachmayr, N. & Schmidtke, B. (2021). *Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde*. wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6004685w

Guimarães, P. & Mikulec, B. (2021). The paradox of utilitarian recognition of prior learning: the cases of Portugal and Slovenia. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 12*(1), 109–122. https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs1479

Hartmann, H. (1972). Arbeit, Beruf, Profession. In T. Luckmann & W. M. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie* (S. 6–52). Kiepenheuer und Witsch.

Heisig, U. (2016). Europäisierung von Professionen. In H. Mieg, W. Marotzki & M. Dick (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 106–115). Julius Klinkhardt.

Helsper, W., Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: W. Helsper, R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik, 57* (S. 268–288). Beltz.

Jersak, H. (2015). Professionalisierung. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Lexikon Berufsbildung* (S. 242–243). wbv Publikation.

Kraus, K. (2007). *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Verlag für Sozialwissenschaften.

Kraus, K. (2012). Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung. In I. Sgier & S. Lattke (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 35–46). W. Bertelsmann.

Kurtz, T. (2002). *Berufssoziologie*. transcript.

Kurtz, T. (2005). *Die Berufsform der Gesellschaft*. Velbrück Wissenschaft.

Kurtz, T. (2019). Arbeits- und Berufssoziologie. *Staatslexikon*. https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Arbeits-_und_Berufssoziologie

Lassnigg, L. & Schindler, J. (2019). Editorial. In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 37, 2019. Wien. https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf

Leicht, K. T. (2013). Professional Work. In V. Smith (Hrsg.), *Sociology of Work. An Encyclopedia* (S. 709–714). Thousand Oaks. Sage Publications.

Maurer M. (2019). The challenges of expanding recognition of prior learning (RPL) in a collectively organised skill formation system: the case of Switzerland. *Journal of Education and Work, 32*(8), 665–677. https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1694141

Maurer M. (2021). The limits of reforming access to vocational qualifications: the slow expansion of recognition of prior learning (RPL) in Sweden and Switzerland. *Journal of Vocational Education & Training*. https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1904438

Meuser, M. (2005). Professionell handeln ohne Profession? Eine Begriffsrekonstruktion. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 253–264). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meyer M. & Leitner J. (2011). Warnung: Zuviel Management kann Ihre NPO zerstören. In A. Langer & A. Schröer (Hrsg.), *Professionalisierung im Nonprofit Management* (S. 84–104). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92664-3_5

Mieg, H. A. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In H. A. Mieg, W. Marotzki & M. Dick (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 27–39). Julius Klinkhardt.

Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. W. Bertelsmann.

Nittel, D. & Völzke, R. (Hrsg.) (2002). *Jongleure der Wissensgesellschaft – Das Berufsfeld Erwachsenen- und Weiterbildung*. Luchterhand.

Nittel, D. & Schütz, J. (2016). Erwachsenenbildung. In H. Mieg, W. Marotzki &. M. Dick (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 566–576). Julius Klinkhardt.

Pfadenhauer, M. (2005). Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revisited. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 9–22). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pfadenhauer, M. (2009). Professioneller Stil und Kompetenz. In M. Pfadenhauer & T. Scheffer (Hrsg.), *Profession, Habitus und Wandel* (S. 7–19). Peter Lang.

Pfadenhauer, M. (2016). Gemeinwohlorientierung als Maxime professionellen Handelns. In: M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 40–49). Verlag Julius Klinkhardt.

Rauner, F. & Grollmann, P. (2018). Berufsbildungsforschung – Eine Einführung. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung (*S. 13–24). wbv Publikation.

Reisinger, K. & Steiner, P. (2014). Zwischen gemeinsamen Standards und flexiblen Bildungswegen. Die Weiterbildungsakademie Österreich als Modell eines offenen Berufsabschlusses. *Magazin erwachsenenbildung.at*. 21. http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf

Schlögl, P. (2017). Schaffung eines strategischen Rahmens zur Validierung nicht formaler und informeller Lernergebnisse. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Nr. 6/2017, 28–31.

Schmeiser, M. (2006). Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. *Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis* 3/2006, 57. Jg., 295–318.

Schmid, M. (2019). Validierung und Anerkennung im Spannungsfeld von bildungspolitischer Erwünschtheit und den Realitäten des Arbeitsmarktes. Anmerkungen zu einem Theorie-Praxis-Gap in der Schweiz. *Magazin erwachsenenbildung.at*. 37. https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Schütze, F. (2016). Das Konzept der Sozialen Welt Teil 1: Definition und historische Wurzeln. In: M. Dick, W. Marotzki, H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 74–87). Verlag Julius Klinkhardt.

Stehr, N. (1994): *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Suhrkamp.

Steiner, P. H. (2018). *Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung*. transcript. www.transcript-verlag.de/media/pdf/07/d2/d0/oa9783839443286.pdf

Steiner, P. H. (2019). Die individuelle Nutzenwahrnehmung aus dem summativen Validierungsverfahren der Weiterbildungsakademie Österreich im Spiegel struktureller und individueller Professionalisierung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42, 95–113. https://doi.org/10.1007/s40955-019-0125-0

Steiner, P. H. (2021). Professionalisierung der ErwachsenenbildnerInnen als unabschließbarer Prozess. Professionsmodelle, Situation in Österreich und Partizipation. In: R. Egger & P. Härtel (Hrsg.), *Bildung für alle. Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich* (S. 75–88). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31054-7

Weber, M. (1985). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Mohr. (Original erschienen 1922)

Ziegler, H. (2021). Professionalität und (wirkungsorientierte) Steuerung in der sozialpädagogischen Beratung. In Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung VI. Komplexität abbilden und gestalten: Was haben wir im Blick?* (S. 119–130). wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6004747w

Autorin

Dr.in Petra H. Steiner, M. A., ist freiberufliche Forscherin im Bereich Profession und Professionalisierung der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner, professionelles Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Sie ist seit 2009 pädagogisch, beratend und konzipierend in der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) tätig. Ferner lehrt sie an Fachhochschulen und Universitäten in den Bereichen Bildungsmanagement und Professionalisierung.
Kontakt: petra.steiner@wba.or.at

III.2 Theorie reflexiver Modernisierung als Anregung zur Kritik an Politiken zur Anerkennung und Validierung von Kompetenzen

Lorenz Lassnigg

Abstract

Dieser Beitrag untersucht Verbindungen zwischen der Theorie reflexiver Modernisierung und dem Thema der Anerkennung und Validierung von Kompetenzen und Qualifikationen. Im Zentrum der Argumentation steht die Rekonstruktion der Theorie, die durch die Wiedergabe von Formulierungen im „Originalton" illustriert wird. Die Architektur der zentralen Konzepte der Theorie wird skizziert, und die Positionierung des Bildungswesens in dieser Architektur durch ihre wichtigsten Architekten wird analysiert. Wissen, Lebensformen/Sozialstruktur, Geschlechterbeziehungen/Familienstrukturen, and Arbeit/Beschäftigung werden als die wesentlichen gesellschaftlichen Dimensionen angesprochen, in denen die Modernisierungsdynamik mit dem Bildungswesen verbunden ist. Aber gleichzeitig gibt es in dieser Theorie kein grundlegendes theoretisches Verständnis des Bildungswesens, und es hat auch keinen expliziten Stellenwert in der Theoriearchitektur. Nichtsdestoweniger können viele Zusammenhänge gedacht werden, in denen das Bildungswesen indirekt in der (reflexiven) Modernisierung mitspielt, die jedoch in der Theorie selbst nicht direkt angesprochen werden. Im ersten einleitenden Abschnitt wird das Verständnis der Moderne und der Dynamik der Modernisierung von der historischen ersten Moderne in die zweite reflexive Moderne rekonstruiert, die Basisinstitutionen der Moderne unterminiert, wobei als wichtige Veränderungen „Normalisierungen der Moderne" pluralisiert werden und sich auch das „moderne" Verständnis des Wissens verändert. Die reflexive Modernisierung findet noch ein gewisses Echo in der zeitgenössischen Analyse der Modernisierung, aber in ihren wesentlichen Zügen ist sie eher vergessen (das ist insbesondere in der Frage der Analyse der Wissensdynamik zu bedauern). Die Politik in Beziehung zu Anerkennung und Validierung von Kompetenzen wird vorwiegend in Begriffen der ersten Modernisierung modelliert, ohne dass ein reflexiver Ansatz gegenüber der Modernisierungsdynamik eingenommen wird.

Schlagworte: Modernisierung, Beruflichkeit, Humankapital, Wissen

This chapter explores linkages between the theory of reflexive modernization and the topic of recognition and validation of competences/qualifications. The main part of the argument reconstructs the theory, and illustrates it by citations of "original formu-

lations". The architecture of main concepts of the theory is sketched, and the positioning of education in this architecture considered by its main architects is analysed, with knowledge, ways of life/social structure, gender relations and family structures, and work/employment as main interrelated dimensions; however, education does not receive a core theoretical understanding in this theory. indirect relations from core concepts of the theory to education that are not directly formulated in the theory are also explored. The first introductory section reconstructs the key understandings of modernity, and the dynamic from the historic first modernity to the second reflexive modernity, that undermines basic institutions of modernity, with the pluralization of "modern normalizations", and changes in the "modern" understanding of knowledge as main phenomena. The theory of reflexive modernization has some echo in the contemporary analysis of modernization; however, in its main thrust it is rather forgotten (what is seen as a pity particularly with the analysis of knowledge dynamics). The policies in relation to recognition and validation of competences are mainly modeled in understandings of the first modernization, without taking a reflective approach towards the dynamic of modernities.

Keywords: modernisation, vocationalism, human capital, knowlege

Einleitung

Bei der Anerkennung und Validierung von Qualifikationen oder Lernergebnissen handelt es sich im Kern um ein weitgehend pragmatisches „technisches" Unterfangen, wenn einmal die politische Entscheidung getroffen ist, derartige Instrumente oder Systeme einzusetzen. Von allgemeinen gesellschaftstheoretischen Überlegungen scheint ein solches Unterfangen relativ weit entfernt zu liegen. Die politische Entscheidung für oder gegen die Entwicklung und Einrichtung von Vorkehrungen zur Anerkennung und Validierung kann schon eher die Fragen rechtfertigen, warum oder unter welchen Umständen, mit welchen Begünstigten und mit welchen Vor- oder Nachteilen diese getroffen werden. Wenn man weiter berücksichtigt, dass diese Thematik unter dem Stichwort „Qualifikationsrahmen" in den 2000er-Jahren innerhalb kurzer Zeit zu einem der wichtigsten bildungspolitischen Themen in Europa geworden ist und auch schon vorher weltweit große Bedeutung erlangt hat, so ruft dies umso mehr nach einem breiteren sozialwissenschaftlichen Verständnis. Uwe Schimank (2015) hat die Bedeutung der Gesellschaftstheorie für das Verständnis der Hochschulpolitik beispielhaft skizziert. Harris (2014) sowie Andersson et al. (2013,) geben kurze Abrisse der Theoretisierung in den 2000er-Jahren.

> „If we examine RPL [recognition of prior learning; LL] research with a more theoretical focus, a variety, with different epistemological premises, can be delineated. For instance, scholars and perspectives drawn upon include: post-structuralism […]; critical social theory, for instance, Jürgen Habermas […] Axel Honneth […] and Pierre Bourdieu […]; sociology of translation […]; transformative learning […]; socio-cultural theory […]; and a constructivist perspective." (Andersson et al., 2013, S. 409)

Die vorliegende Abhandlung knüpft an Analysen zur Modernisierung in der Bildungspolitik (Lassnigg, 2015) und zum Verständnis des Stellenwertes der Anerkennung/Validierung in der Bildungspolitik (Lassnigg, 2019a, 2019b) an; teilweise werden Argumentationen aus diesen Beiträgen aufgenommen.

Europa hat mit der Lissabon-Strategie ab 2000 im Rahmen der Positionierung im globalen Wettbewerb in der (damaligen) Triade EU – US – Japan dem Begriff der *Modernisierung* hohe Aufmerksamkeit gegeben, verstanden als Strategien und Maßnahmen, die Europa in diesem Wettbewerb zur führenden Position verhelfen sollen. Als signifikantes bildungspolitisches Dokument in dieser Entwicklung kann der Fourth Report on Vocational Training Research in Europe (CEDEFOP, 2008, 2009) unter dem Titel „*Modernising Vocational Education and Training*“ gesehen werden, der sich umfassend mit der Auskleidung und Umsetzung dieser Strategie in der Berufsbildung beschäftigt. Da speziell der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) als zentrales Element dieser Umsetzung in verschiedenen Facetten analysiert wird, erscheint eine Beschäftigung mit der Theorie der Modernisierung bzw. reflexiven Modernisierung sehr angebracht.

Der Beitrag geht folgendermaßen vor: Erstens werden die Grundelemente der Theorie unter Berücksichtigung ihrer weiteren Entwicklung dargestellt; zweitens werden allgemeine – eher strukturelle – Implikationen aus diesem Theorieansatz für das Bildungswesen und speziell für den Aspekt der Anerkennung/Validierung ausgelotet; drittens wird die Thematik der Anerkennung/Validierung näher auf ihre Detailprobleme hin aufgeschlüsselt und aus der Sicht der Theorie reflexiver Modernisierung kritisch diskutiert. Zweck des Unterfangens soll nicht eine Beurteilung der Richtigkeit oder Plausibilität dieser Theorieansätze sein (Alexander, 1996; Alexander & Smith, 1996; Schwinn, 1999; Münch, 2002), sondern die Ausarbeitung von Implikationen für die Bildungspolitik und die Anerkennungs-Validierungs-Problematik, und insofern vielleicht ein Beitrag zum besseren Verständnis der heutigen und vielleicht zukünftigen Implikationen im „Diskurs der Moderne“.

1 Die Theorie reflexiver Modernisierung und ihre Weiterentwicklung

1.1 Grundzüge der Theorie reflexiver Modernisierung

Im Kern wurden die Grundzüge der Theorie im später als „zeitdiagnostisch“ abqualifizierten, aber gesellschaftstheoretisch gemeinten Wurf der „Risikogesellschaft“ von Ulrich Beck (1986) formuliert, und es kam rasch zu den internationalen Diskursen und einer gewissen Konfluenz mit den Ansätzen und Forschungen von Anthony Giddens (Beck et al., 1996); in einem DFG-Sonderforschungsbereich 1999–2009 wurden dann verbreiternde und vertiefende empirische Analysen in verschiedenen Gesellschaftsbereichen durchgeführt und die Theorie weiter ausgearbeitet (DFG, 2022; Beck & Lau, 2005).

Es wurde zunächst explizit eine Alternative zur Postmoderne formuliert, indem ein Bruch innerhalb der historischen Bewegung der (Ersten) Moderne zu einer Zweiten, reflexiven Moderne postuliert wurde. Vor allem zwei zusammenhängende Mechanismen bewerkstelligen diesen Bruch: *erstens* die (Selbst-)Anwendung der Logik der Modernisierung auf die vorher davon ausgenommenen *„Basisinstitutionen"* der Moderne, die im Folgenden näher angesprochen werden. Es sind „die Siege der Ersten Moderne, die den Meta-Wandel bedingen" (Beck & Lau, 2005, S. 129), die *zweitens* als unbeabsichtigte Nebenfolgen zu gravierenden Veränderungen in den Strukturen und Praktiken der Moderne führen. Diese Rückbezüglichkeit der Modernisierungslogik macht die Reflexivität der Entwicklung und auch die Kontinuität aus. Ein Beispiel für diesen rückbezüglichen Mechanismus ist – analog zu einer Fortsetzung der „Great Transformation" von Karl Polanyi (1978) – die Ausweitung des Marktes auf Bereiche, die ursprünglich davon ausgenommen waren, wie zum Beispiel auf die Unternehmensorganisation über die Formen der Profit-Center im Zusammenspiel von Markets and Hierarchies (Williamson, 1975), auf Staat und Bürokratie über das New Public Management (Hood, 2000) sowie auf die Geschlechterbeziehungen und die Familie über die Formen der Individualisierung und Vermarktung von Versorgungsleistungen (Rosen, 1996) etc. Ein anderes wichtiges Beispiel ist das Verschwimmen von Wissen und Nicht-Wissen durch die sukzessive Anwendung des Prinzips wissenschaftlicher Rationalität: „[...] die Wissenschaft [...] produziert zwar immer mehr Wissen, aber auch gleichzeitig immer mehr Nicht- Wissen, Unsicherheit und mangelnde Eindeutigkeit" (Beck & Lau, 2005, S. 110). Aus heutiger („zeitdiagnostischer") Sicht mit den Auseinandersetzungen um wissensbasierte Reaktionen auf die Pandemie und mit der eingebürgerten Vielfalt an „alternativen Fakten" erscheint die ausführliche Auseinandersetzung mit den Wissensdynamiken im Kapitel 7 der Risikogesellschaft über die Frage der „Wissenschaft jenseits von Wahrheit und Aufklärung?" (Beck, 1986, S. 254–299) mit den damals vielleicht vielfach unvorstellbaren Ausblicken als einigermaßen visionär (Gibbons et al., 1994).

Die „industriegesellschaftliche Hochmoderne" und der Übergang in die „Zweite Moderne" wird durch ein umfassendes begriffliches Gerüst modelliert, als dessen wichtigste Bestandteile Basisinstitutionen/Basisprinzipien, nicht-intendierte Nebenfolgen, Grenzziehungen-Entgrenzung/Pluralisierung, Zuweisung von Zuständigkeit, Kompetenz und Verantwortung, Standardisierung und Normalisierung, Entscheidungsdruck und -entlastung, Meta-Wandel und institutionelle Ordnung, Strategien der Grenzerhaltung und reflexiver Umgang mit Pluralität/Ambivalenz und dann letztlich Individualisierung und Globalisierung ausgemacht werden können (der Beitrag von Beck und Lau [2005], der eine erste kompakte Zusammenfassung der Erkenntnisse aus dem Sonderforschungsbereich enthält, kann als Schlüsseltext für die Charakterisierung der Architektur des Ansatzes herangezogen werden). Diese Architektur wird im Folgenden nach ihren zentralen Konzepten, von den grundlegenden hin zu den abstrakteren und abgeleiteten skizziert; man sieht hier, wie weitreichend der Ansatz ist, was aber in der Rezeption kaum wahrgenommen wurde. Der Über-

gang von der Ersten zur Zweiten Moderne ist ein zentrales Element dieser Architektur.

- *Basisprinzipien-Basisinstitutionen*: Ein System von *Basisinstitutionen* stabilisiert sich in der Ersten Moderne in komplexer Weise in deren interaktivem Zusammenspiel, und ihre parallele endogene kontingente Veränderung produziert den Meta-Wandel in die Zweite Moderne (Nationalstaat, fordistische Unternehmen, Kernfamilie und geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, industrielle Arbeitsbeziehungen und standardisierte Erwerbsarbeit, Wohlfahrtsstaat, Wissensmonopol der Wissenschaft); diese Institutionen sind die historische Figuration von bleibenden *Basisprinzipien* (rationale Begründbarkeit, Staatlichkeit, individuelle Reproduktion durch Erwerbsarbeit, Egalitarismus, funktionale Inklusion, Abgrenzung von Natur und Gesellschaft); diese Prinzipien bilden ein verbindendes Glied der Ersten und Zweiten Moderne.
- *Nicht-intendierte Nebenfolgen*: Die Veränderungen der Basisinstitutionen entstehen aus der fortschreitenden Modernisierung.
- „Die Krisen der Zweiten Moderne werden [...] durch forcierte Modernisierungsprozesse ausgelöst, die nunmehr deren eigene Grundlagen ergreifen. Der Meta-Wandel der Institutionen wird erzeugt durch die nichtintendierten Nebenfolgen weiterlaufender, forcierter Modernisierung. Während in der Ersten Moderne bestimmte Basisinstitutionen [...] von den Prozessen der Rationalisierung, kritischen Hinterfragung, Vermarktlichung und Optimierung ausgenommen waren, werden sie nun zum Gegenstand nachholender, radikalisierter Modernisierung.“ (Beck & Lau, 2005, S. 110)
- *Grenzziehungen – Entgrenzung/Pluralisierung*: Die Erste Moderne ist durch eine „Ordnungs- und Handlungslogik“ mit trennscharfen „Grenzen zwischen Kategorien von Menschen, Dingen und Tätigkeiten“ und durch „Unterscheidungen zwischen Handlungs- und Lebensformen, die eine eindeutige Zuschreibung von Zuständigkeit, Kompetenz und Verantwortung ermöglichen“ bestimmt (ebd., S. 109). Grenzen und *Entweder – Oder*, mit den Beispielen von „Organisation oder Markt, Familie oder Nicht-Familie, Arbeit oder Freizeit, Fakten oder Werte, Krieg oder Frieden [...] Wissen oder Nicht-Wissen, Natur oder Gesellschaft“ (ebd., S. 110) sind Prinzipien der Ersten Moderne, die in der Zweiten Moderne die Form von *Sowohl-als-auch* annehmen und sich pluralisieren.
- *Standardisierung und Normalisierung*: In den Institutionen der Ersten Moderne werden jeweils bestimmte Handlungs- und Lebensformen mit ihren Zuschreibungen von Zuständigkeit, Kompetenzund Verantwortung als Standardformen normalisiert und von abweichenden Formen unterschieden, mit dem Meta-Wandel zur Zweiten Moderne ändert sich dieses Verhältnis, indem sich die Formen pluralisieren und die (ursprünglich) abweichenden Formen stärker hervortreten.
- *Entscheidungsdruck und -entlastung*: „Die Institutionen [...] tun sich dementsprechend schwer mit den neuen Fließ- und Hybridformen, Pluralisierungen und Ambivalenzen. Sie geraten in Handlungs- und Entscheidungsnöte und haben in

zunehmendem Maße mit Problemen der Zurechnung von Verantwortung zu tun“ (ebd., S. 114). Entgrenzung erzwingt Entscheidung und erfordert

> „Grenzpolitik. Alle Handelnden […] müssen in diesem transnationalen Kraftfeld neue Positionen (er)finden, was tiefgreifende Verwerfungen und Konflikte zur Folge hat: Lasten und Kosten sind zu verteilen, Ziele neu zu definieren, Wege zu erschließen, Koalitionen zu schmieden und Zukunftsvisionen für eine gemeinsame Welt zu entwerfen.“ (Beck & Lau, 2005, S. 114)

Diese Turbulenzen werden als Schlüsselproblem der Zweiten Moderne bezeichnet und erforscht.

- *Meta-Wandel und institutionelle Ordnung*: In den Forschungsprojekten zu verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen und Mechanismen wurden Gemeinsamkeiten des Wandels festgestellt, die als Meta-Wandel den Übergang zur Zweiten Moderne ausmachen, wobei die Veränderungen aufgrund der Differenz von Prinzipen und Institutionen vor allem auf der Ebene der Institutionen „unterhalb“ der funktionalen Teilsysteme festgestellt werden (ebd., S. 130) – Makrotheorien wie die Systemtheorie können diese nicht wahrnehmen, aber es besteht hier ein Anschlusspunkt an die Modellierungen des institutionellen Wandels im Historischen Institutionalismus, die parallel entwickelt wurden (Streeck & Thelen, 2005; Steinmo, 2015; Mahoney, 2017). Auch Giddens sieht die Institutionen (Nation, Familie, Arbeit, Tradition) oft äußerlich unverändert, aber im Inneren ausgehöhlt (Schroer, 2009, S. 512).
- *Strategien der Grenzerhaltung und reflexiver Umgang mit Pluralität/Ambivalenz*: Aus der empirischen Forschung werden zwei Sätze von Strategien herausdestilliert, einerseits vier Strategien der Aufrechterhaltung der Formen und Grenzen im *Entweder – Oder* der Ersten Moderne (Marginalisierung des Abweichenden, zeitliche Verschiebung von Anpassungen, Ontologisierung/Naturalisierung, Monopolisierung von Verantwortung und Ansprüchen) und andererseits acht (sehr abstrakte) Formen „reflexiver Problemlösung“ im Umgang mit den Pluralisierungen im *Sowohl-als-auch* der Zweiten Moderne (bereichsspezifischer Pluralismus, pluraler Kompromiss, hierarchischer Pluralismus, unstrukturierte Pluralität, Beschränkung der Alternativen, Grenzauflösung und Synthese, Sequenzialisierung in Pendelbewegungen, reflexiver Dezisionismus zur Aufrechterhaltung der Grenzen).
- *Risikogesellschaft, Individualisierung und Globalisierung*: In der Risikogesellschaft entfaltet sich der Widerspruch zwischen der steigenden Beherrschung der Welt und der Nebenfolgen der Gefährdung, die jenseits der Klassenlagen wirksam werden und eine egalisierende Wirkung ausüben (Beck, 1986, S. 46–49). Forcierte Individualisierung und mehrdimensionale Globalisierung werden neben der Risikogesellschaft als die „Theoriekomponenten reflexiver Modernisierung“ angesprochen, die gegenüber der Sicht der klassischen Soziologie auf die Erste Moderne einen Bedeutungswandel von Verfall und De-Strukturierung, Anomie oder Krise zu einer neuen dominanten Realität erfahren, die eine „produktive Kritik der Theorien der Ersten Moderne“ ermöglicht (Beck & Lau, 2005, S. 130). Im

Fazit (ebd., S. 129–132) werden von den Autoren vier Themen angesprochen, die das Forschungsprogramm der reflexiven Modernisierung in seinem „Hunger nach Wirklichkeit“ gegenüber einem „begriffssteifen Konstruktivismus“ und „erfahrungstauben Gesellschafts- und Systemtheorien“ abgrenzen: erstens die produktive Wendung gegenüber den Verfallsurteilen der klassischen Soziologie (deren Befürchtungen durchaus eingetroffen sind); zweitens die Betonung des inkrementellen institutionellen Wandels innerhalb der funktionalen Systeme, die – explizit angesprochen – von Luhmann auf der Systemebene nicht wahrgenommen werden können; drittens die „Unfähigkeit“ und der „soziologische Nonsens“ der Postmoderne, die die Notwendigkeit von Grenzziehungen in den tatsächlichen Auflösungen und Verflüssigungen nicht erkennt („Je mehr Ent-Grenzung und Ent-Unterscheidung, desto mehr Ab- und Eingrenzung“); viertens die Überwindung des „methodologischen Nationalismus“ in der Transnationalität, die bei Aufrechterhaltung der Nationalstaaten eine neue, die nationalen Grenzen transzendierende, soziale Realität begründet.

1.2 Einbettung, Resonanz und Weiterentwicklungen

Schroer (2009) gibt eine Einführung in die Theorie reflexiver Modernisierung, in der einige Grundzüge im Vergleich von Beck und Giddens herausgearbeitet werden: Reflexivität und Nebenfolgen; Gefährdung und Welt-Risikogesellschaft; Individualisierung und Klassenlagen; Globalisierung; Subpolitik, Lebenspolitik und „Dritter Weg“; neue kritische Theorie. Auf die begriffliche Architektur der Figuration der Basisprinzipien und Basisinstitutionen sowie der Zuschreibung von Zuständigkeiten, Kompetenz und Verantwortung durch die Grenzziehungen und die damit zusammenhängenden Entscheidungszwänge wird nicht rekurriert. Abgesehen von der unterschiedlichen theoretischen Fundierung (zur höchst anspruchsvollen Strukturationstheorie 1976–1984, siehe Reckwitz, 2007) werden Unterschiede zwischen Beck und Giddens vor allem in der Basisinstitution des Wissensmonopols hervorgehoben. Beck betont stärker die Widersprüche in diesem Bereich und die parallele Expansion von Wissen und Nicht-Wissen und sieht die Lösung eher in der Demokratisierung, während Giddens stärker auf die Seite der Wissensproduktion und die Abhängigkeit von Expertise setzt. Bei sehr unterschiedlicher Theoretisierung im Einzelnen besteht Einigkeit darin, dass mit der Zweiten Moderne die „Planbarkeit und zweckvolle Gestaltbarkeit [...] unterminiert“ wird und auch „den Expertensystemen [...] ihre Eindeutigkeit versprechende Planungsfunktion abhanden [kommt]“ und diese „vielmehr miteinander konkurrierende kognitive Systeme [liefern]“ (Reckwitz, 2007, S. 326).

Einigkeit besteht auch in der Einnahme einer Gegenposition zur Postmoderne. Zum Teil kann dies den Positionierungskämpfen im akademischen Feld zugeschrieben werden; zum anderen Teil wird aber auch betont, dass in der Theorie reflexiver Modernisierung die Ursachen der Veränderungen nicht zuerst auf der kulturellen Ebene angesiedelt wurden. Giddens stellt in der Frage nach dem Verständnis der gesellschaftlichen Veränderungen in der Moderne die Dimensionen kultureller und erkenntnistheoretischer Analyse (Lyotard, 1986) der institutionellen Analyse gegenüber

(Giddens, 1996, Einleitung). In der Bewertung der kulturellen Faktoren sind auch Auseinandersetzungen mit Scott Lash aufgetreten, Giddens wird aber trotz dieser Differenzen mit der Strukturationstheorie als einer der theoretischen Vorreiter des „Cultural Turn“ in den Sozialwissenschaften hervorgehoben.

> „As Giddens sees it, while structures provide the resources for social action, they are only realised through the skilled interactions of social actors [...]. It is in so far as knowledge is seen as an aspect of culture that Giddens's theory of structuration is a theory of the cultural constitution of social relations and identities." (Nash, 2001, S. 78)

In der weiteren theoretischen Entwicklung ist die „reflexive Moderne“ eher zur Seite gedriftet und hat als Theoriekörper an Bedeutung verloren. Ulrich Beck ist 2015 mitten aus der Arbeit am Kosmopolitismus gerissen worden, und bei Anthony Giddens wird mit den Arbeiten zur Modernisierung ein Bruch gegenüber der früheren theoretischen Produktivität festgestellt (Alexander, 1996); diese spätere Arbeit von Beck wird heute eher als umfassende und vielgestaltige Sammlung von Anregungen, Ideen und Theoremen behandelt, denn als geschlossener Theorieansatz. Andreas Reckwitz' Theorie der Spätmoderne (Reckwitz 2019, 2017), die in einigen Punkten explizit an Beck anknüpft, kann als ambitionierte Weiterentwicklung gesehen werden.

2 Implikationen der Theorie reflexiver Modernisierung für das Bildungswesen und die Anerkennung/Validierung von Kompetenzen/Qualifikationen

In der skizzierten begrifflichen Architektur der Theorie reflexiver Modernisierung kommt das Bildungswesen in seinen verschiedenen Facetten und Ausprägungen (Organisation, Erziehung, Lernen etc.) nicht explizit vor (es wird nicht als Basisinstitution eingestuft, und das Lernen als anthropologische Konstante ist kein Basisprinzip), auch in den Projekten des Sonderforschungsbereichs ist es nicht berücksichtigt. Aber es ist in vielfacher Weise *indirekt* angesprochen, was in einer I*nterpretation von außen*, wenn man sozusagen einen Schritt zurücktritt, in folgenden Punkten zusammengefasst werden kann:

- Das Basisprinzip *rationaler Begründbarkeit* und die Basisinstitution des *Wissensmonopols der Wissenschaft* verweisen auf die Universitäten als Organisationsform im Wissenschaftssystem, die in das weitere Bildungswesen eingebettet ist.
- Die *Familie und die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung* als Basisinstitution bewerkstelligen de facto einen wesentlichen Teil der Erziehungs- und Bildungsleistungen der Gesellschaft, die auch von den Gestaltungsformen stark beeinflusst werden.
- Der *Wohlfahrtsstaat* als Basisinstitution spielt in der Bereitstellung von Erziehungs- und Bildungsleistungen eine zentrale Rolle, und das Bildungswesen war auch ein wichtiger Bestandteil der Herausbildung des Basisprinzips von *Staatlichkeit*.

- Bildungsabschlüsse sind ein Bestandteil der Basisinstitution der *industriellen Arbeitsbeziehungen und der standardisierten Erwerbsarbeit* ebenso wie der Basisinstitution der *individuellen Reproduktion durch Erwerbsarbeit*.
- Auch in den Basisprinzipien des *Egalitarismus*, der *funktionalen Inklusion* und auch der *Abgrenzung von Natur und Gesellschaft* ist das Bildungswesen wesentlich betroffen. Es spielt unleugbar eine Rolle im „Enactment" von Egalitarismus und funktionaler Inklusion, und in der Abgrenzung von Natur und Gesellschaft liefert es nicht nur Beiträge zur Grenzziehung, sondern ist auch selbst von der Grenzziehung zwischen „natürlichen Ingredienzien" und „sozialer Überformung" betroffen.
- Im Bereich der *nichtintendierten Nebenfolgen* der (verstärkten) Unterwerfung unter die Logiken der Modernisierung sind mehrere Mechanismen virulent, zum Beispiel verstärkte Wissensbasierung, Effizienz und Vermarkt(wirtschaftlich)ung etc.
- Die zentralen Begrifflichkeiten der „Ordnungs- und Handlungslogik" sowie der „Handlungs- und Lebensformen" verweisen mit den Grundelementen der *Tätigkeiten* einerseits und der *Kompetenzen* andererseits direkt auf die Aktivitäten des Bildungswesens, die auf die Tätigkeiten vorbereiten und die erforderlichen Kompetenzen bereitstellen müssen.
- Die weiteren Elemente der „Ordnungs- und Handlungslogik", wie *Standardisierung/Normalisierung, Meta-Wandel, Entscheidungsdruck* und *Grenzerhaltung/Pluralität/Ambivalenz*, betreffen in vielfacher Weise die Zielbestimmungen und die Organisation des Bildungswesens, zum Beispiel in der Spannung mit Diversität, in der Auseinandersetzung mit Ökonomisierung.
- Schließlich stehen die Aspekte des Umgangs mit *Risken* sowie der *Individualisierung* und *Globalisierung* klarerweise mit dem Bildungswesen in Beziehung, im Sinne der Vorbereitung dafür und des Umgangs damit.

Diese Explikation demonstriert die vielfältige Verwobenheit des Bildungswesens sowohl in seinen Praktiken als auch in seiner Organisation in der Architektur der Modernisierung, der jedoch nach dem Wissen und den Recherchen des Autors – möglicherweise eben wegen der involvierten Komplexität – konzeptionell auch in den nachfolgenden Diskursen und Analysen nicht Rechnung getragen wurde. Am ehesten wurde der Aspekt der Individualisierung aufgegriffen, die von den betroffenen Individuen veränderte Kompetenzen erfordere, dies jedoch weniger im Sinne der „strukturverändernden Intensität" der „Dynamik des Individualisierungsprozesses", die „die Lebenszusammenhänge von Klasse *und* Familie aufbricht" (Beck, 1986, S. 130), sondern eher als negative Dynamik, die neue Anforderungen und Bedarfe für das Bildungswesen schafft. Die wohl kaum als „Zeitdiagnostik" zu sehende Analyse der Ersten Moderne im frühen 20. Jahrhundert im Alterswerk von Harold Wilensky (2002) identifiziert die Expansion der „mass higher education" explizit als eines der neun Merkmale der Modernisierung in den reichen kapitalistischen Demokratien (ebd., S. 33–39, S. 70–73).

Auch wenn die Theoriearchitektur das Bildungswesen nicht direkt einbezieht, präsentiert die „Risikogesellschaft" ein starkes interpretatives Szenario von Entwicklungen und korrespondierenden Anforderungen im Bildungswesen, das vor allem auf das Geschlechterverhältnis und die Zusammenhänge von Beschäftigung/Arbeitsmarkt, Beruflichkeit und Statuszuweisung fokussiert. Theorie-systematisch gesehen werden Ableitungen aus den Modernisierungsfolgen in den Basisinstitutionen der Erwerbstätigkeit (Arbeitsmangel, Massenarbeitslosigkeit und Prekarisierung), der Klassenstruktur und des Wohlfahrtstaates (Auflösung der identitätsstiftenden Strukturen von Klasse und Stand) und der Geschlechterverhältnisse (De-Legitimierung von Ungleichheiten) getroffen, die grundlegende Strukturelemente des (deutschen) Bildungswesens in Widersprüche treiben. Aber das Bildungswesen selbst wird nicht systematisch als gesellschaftliche Entität bestimmt, und es wird auch nicht selbst als Bereich oder Gegenstand reflexiver Modernisierung betrachtet.

In vier Bereichen der reflexiven Modernisierung werden Aussagen zum Bildungswesen gemacht, ohne dass dieses selbst systematisch als Teil der Theorie einbezogen wird. *Direkt* und explizit wird das Bildungswesen – im Unterschied zu den obigen interpretativ von außen angelegten Punkten – in folgenden Bereichen angesprochen:

- *Wissen*: Hier wird eine Bedarfsaussage für einen neuen Umgang mit Angst und Unsicherheit als notwendige Schlüsselqualifikation gemacht (Beck, 1986, S. 101–102).
- *Lebensformen/Sozialstruktur*: Hier werden unter dem Stichwort „Ausbildung" Aspekte der Expansion weiterführender Bildung interpretativ eingeordnet; der „Massenkonsum höherer Bildung" durch die Erweiterung der sozialen Zugangschancen führt zu einem „Riß zwischen den Generationen" und fördert Illusionen des „Aufstiegs durch Bildung", wobei eine Spannung zwischen der (potenziellen) Ermöglichung von „Selbstfindungs- und Reflexionsprozessen" einerseits und dem zugangsermöglichenden „individualisierenden Nadelöhr" der Selektion durch Prüfungen, Klausuren und Testverfahren andererseits entsteht; das früher vorgezeichnete Hineinwachsen in ein „Klassenschicksal" wird gebrochen, und „der einzelne muß, auf sich gestellt, die Elemente eines ‚Klassenschicksals' erst in seinem eigenen Leben entdecken" (ebd., S. 129). Besonders ausgeprägt gilt dies für die viel stärker ausgeprägte Bildungsexpansion der Frauen, für die einerseits die direkte Diskriminierung durch das Wegfallen der Legitimation der Ungleichheit durch mangelnde Bildungsabschlüsse „unauslöschbar sichtbar" wird, andererseits aber eine „prekäre Situation" schafft, indem durch die Modernisierung der Weg zurück in den Haushalt versperrt ist, ohne dass – wegen Massenarbeitslosigkeit und Rationalisierungsreserven – der Weg in den Beruf wirklich offensteht (ebd., S. 127–130).
- *Geschlecht/Familie*: Hier werden unter den Stichworten „Bildung, Arbeitsmarkt, Beschäftigung" die „neu errichteten Sperren zum Beschäftigungssystem" durch die empirisch belegte Gegenüberstellung der „revolutionären Angleichung der Bildungschancen" mit den anschließenden „Wirklichkeitsschocks" in der Be-

schäftigung („umgekehrte Hierarchie“, berufliche Eroberung „sinkender Schiffe“, Verdrängung aus Beschäftigung) bekräftigt, und ein neues Selbstverständnis und Verhalten der Männer gegenüber der „anderen Achse traditionaler ‚Frauenarbeit‘: Alltagsarbeit, Kinderarbeit, Familienarbeit“ eingefordert (ebd., S. 165–169).

- *Erwerbsarbeit – Ausbildung – Beschäftigung*: Hier findet sich unter den Stichworten „Geisterbahnhof“ und „Chancenverteilung“ die ausführlichste Befassung mit dem Bildungswesen. Die Argumentation erfolgt in zwei Schritten. Im ersten Schritt wird der hohe Berufsbezug des Bildungswesens mit dem „Systemwandel der Arbeitsgesellschaft“ („Damoklesschwert der Arbeitslosigkeit“, „Zukunft [...] eines Systems flexibel-pluraler Unterbeschäftigung“, „Arbeitsmangel“) konfrontiert; dieser Widerspruch von „Ausbildung ohne Beschäftigung“ zerstört die Sinngrundlage berufsorientierter Ausbildung, untergräbt Autorität und Vertrauen durch ein Hidden Curriculum von Irrationalität, führt im Hochschulbereich zu „grandioser Fehlqualifizierung“, und schiebt „zwischen Ausbildung und Beschäftigung eine risikoreiche Zone labiler Unterbeschäftigung“. Schulen werden Aufbewahrungsanstalten oder Wartesäle, es entstehen Warteschleifen und Parkplatzmaßnahmen und auch die Neigung, in Zusatz- und Weiterbildungen auszuweichen und „‚vorübergehend‘ [...] jede Arbeit zu akzeptieren“. Als Konsequenz wird ein „Zurückschrauben des Berufsbezugs“ und eine „Rückverwandlung von Ausbildung in Bildung in einem neu zu entwerfenden Sinne“ im Hinblick auf die Herausforderungen der Risikogesellschaft angedacht – in diesem Sinn wird das Bildungswesen instrumentell und kontingent gestaltbar eingeschätzt. Im zweiten Schritt der Argumentation wird die statusverteilende Funktion des Bildungswesens für beendet erklärt; diese Zuweisungsfunktion werde von den betrieblichen Personalverantwortlichen wahrgenommen, und es werden Anzeichen für eine „Refeudalisierung“ und „Renaissance ständischer Zuweisungskriterien“ („Geschlecht, Alter, Gesundheit, aber auch Gesinnung, Auftreten, Beziehungen, regionale Bindungen etc.“) gesehen. Da Bildungsabschlüsse aber zu einer notwendigen – wenn auch nicht hinreichenden – Bedingung der Auswahl für die „knappen Beschäftigungspositionen“ geworden sind, bleiben die Anreize für den Erwerb der Abschlüsse aufrecht oder verstärken sich sogar. „Im Niemandsland zwischen ‚hinreichender‘ und ‚notwendiger‘ Bedingung hat das Bildungssystem seine ihm immerhin seit der Aufklärung zugeschriebene, in den sechziger Jahren beschworene Funktionsbestimmung – öffentlich kontrollierbare Verteilung sozialer Chancen – verloren!“ (ebd., S. 244). Die Zuweisungsfunktion spaltet sich in eine „Negativauswahl der Nichtteilnahmeberechtigten“ (ohne Abschluss, Hauptschule) und eine positive Zuteilung (höhere Abschlüsse). Letztere bieten aber nur den „Schlüssel zu den Vorzimmern“. Leistungsanreize, interne Selektion und Disziplinierungspotenziale bleiben in dieser Dynamik angesichts des „Abgrunds“ des Ausschlusses aufrecht und so „frißt man sich Happen für Happen durch den Grießbrei bürokratisierter Ausbildungsanforderungen durch“ (ebd., S. 237–248).

Die angesprochenen Aspekte haben sich im weiteren Verlauf der Forschung und Diskurse zwischenzeitlich in unterschiedliche Richtungen bewegt und differenziert. Die theoretischen Voraussagen zur „*Arbeitsgesellschaft ohne Arbeit*“ sind um viele Facetten erweitert worden, wenn auch die Fragen der Schaffung von menschenwürdiger Arbeit nach wie vor als globales Thema fungiert (ILO, 2022; DGB, 2022). Ebenso hat sich die Thematik der *Gleichstellung der Geschlechter* weiter radikalisiert und ist zweifellos ein zentrales Thema aller Spielarten der Modernisierung. Die *Prekarisierung und das Prekariat* sind zu einem eigenständigen Thema der gesellschaftlichen Analyse geworden (Standing, 2014, 2015, 2018). Das Theorem der *Individualisierung* hat neuerdings auch gerade im Zusammenhang mit der Bildungspolitik und des Bildungswesens im soziologischen Institutionalismus eine sehr starke Unterstützung bekommen (Lerch et al., 2022). Die Debatte um die *Entberuflichung*, die ähnlich wie Beck die berufliche Fokussierung der Ausbildung als traditionales Relikt gesehen hat, die ein unflexibles Hindernis für die Dynamik der Modernisierung darstellt (Kutscha, 1992), hat sich neuerdings tendenziell gedreht, zum Beispiel im deutschsprechenden Diskurs über die Angriffe auf die Akademisierung (Nida-Rümelin, 2014; Strahm, 2014). Aber auch in der Nordischen Region, die etwa mit der Gesamtschul-Oberstufe in Schweden vielfach als beispielgebend für Entberuflichung galt, wurde neuerdings eher die deutsche Beruflichkeit und insbesondere das „Duale System“ der beruflichen Ausbildung affirmativ (wieder-)entdeckt (Michelsen & Stenström, 2018; Jørgensen et al., 2018).

Im Hinblick auf die Ontologie des Bildungswesens wird zwischen den Komponenten *Organisation* (Institutionen, Zertifikate, Lehrpläne, Inhalte) und *Bedeutung/Sinn* unterschieden, die sich gegeneinander verselbstständigen. Für die Organisation wird zunehmende Bürokratisierung und Taylorisierung wahrgenommen, die eigendynamisch die eingeschriebenen Programme abgelöst von ihrem Sinn weiterführen (das Bild des „Geisterbahnhofs“: die Züge verkehren nicht mehr nach Fahrplan, aber alles verläuft in den alten Mustern; es bestehen Warteschlagen für „Fahrkarten ins Nirgendwohin“ usw.). Die Wendung im Global Education Reform Movement gegen die Bürokratie in Richtung der Stärkung von Marktmechanismen und einer exogenen und endogenen Privatisierung (Ball & Youdell, 2007), die eigentlich dem Muster der reflexiven Modernisierung folgt, wird jedoch nicht vorausgesehen. Die Politik betreffend verfolgen Beck und Giddens sehr unterschiedliche Vorstellungen gegenüber dem Bildungswesen. Dies hängt auch mit den unterschiedlichen Positionen zur Wissenschaft und Expertise zusammen. In der Sicht von Beck wird der faktische „Sinn“ des Bildungswesens sehr stark auf die Berufsbildung und Berufsvorbereitung bezogen, im Hinblick auf die Verwirklichung breiterer vertiefender Bildungsinteressen ist er eher skeptisch. Giddens stellt im Hinblick auf den Sinn von Bildung eher auf die Bedeutung des Humankapitals für die Wissensgesellschaft ab.

Beck (1986, S. 297–299, S. 364–368) stellt Aspekte der Demokratisierung der Wissensproduktion und der technologisch-ökonomischen Entwicklung in den Vordergrund, die mit den Theorien der „neuen transdisziplinären Wissensproduktion“ (Gibbons et al., 1994) sowie mit dem reflexiven Konstruktivismus von Pierre Bourdieu oder der „Rhetorik des Possibilismus“ von Albert O. Hirschman (Lassnigg, 2020; Adler

et al., 2018) kompatibel sind. Das Bildungswesen und die Bildungspolitik scheinen eher als den „eigentlichen Prozessen“ nachgeordnete Bereiche gesehen zu werden, für die Anpassungsbedarf besteht und in die auch geringe Erwartungen gesetzt werden. In der „Risikogesellschaft“ (Beck, 1986, S. 237, S. 243–244) wird ein Berg von „Mammutfragen“ zum Bildungswesen aufgetürmt, denen nach Wissen des Autors jedoch nicht oder eher nur en passant weiter nachgegangen wurde. Soweit Bildungspolitik in Publikationen von Ulrich Beck angesprochen wird, geschieht dies meist im Umkreis der politischen Bildung unter dem Gesichtspunkt der Aufklärung, wobei Aufklärung nicht unter dem Gesichtspunkt der Belehrung, sondern unter dem Gesichtspunkt der Wissensproduktion betrachtet wird (Beck, 1990a, in einem wichtigen Buch zur politischen Bildung); auch die „Kinder der Freiheit“ (Beck, 1990b) enthalten bis auf einen Beitrag Michael Braters zu speziellen Fragen des Schulwesens keine Analyse des Bildungswesens. Beck (1998) hat in 13 Thesen eine Skizze für eine umfassende Bildungsreform veröffentlicht, „Ohne Bildung und inhaltlich-organisatorische Bildungsreform – also entsprechende Anstrengungen in der Bildungspolitik! – wird in jedem Fall die Zukunft verspielt“ (ebd., S. 20). Aus dieser Skizze können folgende Hauptstoßrichtungen herausdestilliert werden:

- *Abschwächung des Berufsbezugs* und Verlagerung der beruflichen und praktischen Ausbildung in die lebenslange kontinuierliche Fort- und Weiterbildung als „vierte Säule“ (ebd., These 10, 17, These 5, 13); es „darf nicht mehr nur das Berufsbild im Mittelpunkt der Ausbildung stehen“ (ebd., These 4, 13) und „Ausrichtung [...] auf den Bedarf der Wirtschaft“ stellt die Weichen „wirklich falsch“ (ebd., These 2, 11), „der traditionelle Berufsbezug der Ausbildung erhält überkommene Erwartungen aufrecht, die immer häufiger enttäuscht werden“ (ebd., Thesen 6, 15).
- *Plädoyer für „urteilsfähige Allgemeinbildung“* (unter Verweis auf Kant: Aufklärung), sowie *„Erziehung zur Selbständigkeit und Humanität“* (ebd., Thesen 7, 15, 4, 13, 8, 16) und Ermittlung/Vermittlung von *Schlüsselqualifikationen* als Ergänzung oder Ersetzung des Berufsbezugs (ebd., Thesen 9,16–17 und 10,17), darunter intellektuelle Fähigkeiten, berufliche Grundfähigkeiten, personale Dispositionen und Sozialkompetenzen. „Schlüsselqualifikationen sind all jene Fähigkeiten, die über das spezifische fachliche Wissen und Können hinausgehen, und als Erkenntnis-, Handlungs- und Leistungskompetenzen nutzbar sind“ (ebd., These 9,16). Unternehmerische Fähigkeiten, Selbstständigkeit und Selbstverantwortung im Umgang mit Unsicherheit sind zentrale Komponenten (ebd., Thesen 1, 3 und 6).
- *Selbstverantwortung der Schulen und Hochschulen* als „Gemeinwohl-Unternehmer [...] dezentralisiert und frei“ anstelle obrigkeitsstaatlicher Bürokratie. Die Bildungsinstitutionen sollten hohes Augenmerk auf die Internationalisierung der Ausbildung legen (ebd., Thesen 6,13–15 und 11,18).
- Die *Berücksichtigung des gesellschaftlichen Umfeldes* wird in verschiedenen Facetten auch über die zentralen Aspekte der Risikogesellschaft hinaus (Umgang mit Veränderung und Unsicherheit, Internationalisierung) eingefordert, erstens betreffend das Exklusionsproblem am unteren Ende der Ausbildungshierarchie (ebd., These 12,19), und zweitens die mit der Weltmarktanpassung und dem Übergang

> zur Wissensgesellschaft erwartete steigende Ungleichheit (ebd., Thesen 12 und 13,19–20). „Gerechtigkeitsfragen brechen neu und grundsätzlich auf. Nur wenn eine Politik der Chancengleichheit den Ergebnisungleichheiten gezielt entgegenwirkt, lassen sich diese Fragen auch in der Praxis lösen“ (ebd., These 13, 19).

Diese Überlegungen und Vorschläge lagen zu dieser Zeit durchaus „in der Luft“ der internationalen bildungspolitischen Diskurse, inwieweit sie sich direkt aus der Theorie der reflexiven Modernisierung ergeben/ableiten lassen, sei hier dahingestellt.

Giddens sieht seine Konzeption des Dritten Weges offensichtlich als (zeitgemäßen) Vorschlag zur Verarbeitung und Umsetzung reflexiver Modernisierung durch die Sozialdemokratie, er setzt stärker auf Expertise und formale Politik und stellt die Bildungspolitik der traditionellen Wohlfahrtspolitik gegenüber. Bezugnehmend auf Giddens (1998, S. 117) zeigt Wetherly, dass

> „Giddens suggests that the idea of the welfare state should be supplanted by that of a ‚social investment state‘ the guideline for which is ‚investment in human capital wherever possible, rather than the direct provision of economic maintenance [...] In place of the welfare state we should put the social investment state, operating in the context of a positive welfare society‘.“ (Wetherly, 2001, S. 163 und Fußnote 92).

An anderer Stelle wird das Humankapital in den Mittelpunkt gestellt: „The principle ‚wherever possible invest in human capital‘ applies equally to the welfare state – which needs to be reconstructed as a ‚social investment state‘“ (Giddens, 2000, S. 52). Dies bleibt aber abstrakt und programmatisch und ist nicht durch nähere Analysen des Bildungswesens unterfüttert. „Zum Thema Bildung fällt Giddens – trotz der von ihm selbst mehrmals hervorgehobenen zentralen Bedeutung dieses Sektors für das gesamte Konstrukt des ‚Dritten Weges‘ der erneuerten Sozialdemokratie – wenig Neues und erst recht nichts Konkretes ein“ (Pasuchin, 2012, S. 202; Reckwitz, 2007, S. 331, zu dieser Gegenüberstellung von Humankapital und Sicherheit/Verteilungsgerechtigkeit im Wohlfahrtsmodell). Aus der oben skizzierten Sicht von Beck bewegt sich diese Betonung des Humankapitals genau in den Bereichen der Refeudalisierung und des Niemandslandes zwischen notwendiger und hinreichender Bedingung für Beruf und Karriere.

Im Jahrzehnt vor dem „Torpedo“ der „Risikogesellschaft“ hatte sich Ulrich Beck maßgeblich an der Entwicklung der deutschen Berufssoziologie beteiligt. In einem Standardwerk (Beck et al., 1980) wurde gegenüber dem damals verbreiteten funktionalistisch-„naturalistischen“ Verständnis der Berufe für ein historisch-kontingentes Verständnis der Berufsschneidungen als institutionelle Konstruktionen aus den interessengeleiteten Auseinandersetzungen der Arbeitsmarkt-Gruppierungen plädiert und mit dem Stichwort der „Entberuflichung“ eine jahrzehntelange „Flexibilisierungs-Diskussion“ in der Berufsforschung provoziert, in deren Zug bereits das Konzept der Schlüssel-Qualifikationen geprägt wurde und auch das spätere „Entgrenzungs-Motiv“ auftaucht.

Fragen des technologischen Determinismus und der sozialpolitischen Beherrschbarkeit der Auswirkungen des technischen Wandels auf die Arbeitsteilung und die beruflichen Anforderungen standen im Mittelpunkt dieser Diskurse. In den Jahren vor 1990 entstand die paradigmatische MIT-Studie über den Toyotismus und die Lean Production (Womack et al., 1991), die auch die vorhandenen, für den Postfordismus maßgeblichen Ideen und Befunde zum „Ende der Massenproduktion“ und zur „flexiblen Spezialisierung“ (Piore & Sabel, 1985) unterstützte. Das „alte“ bürokratisierte Großunternehmen mit gewerkschaftlich ausgehandelten Job-Profilen war „out“. In den späten 1990er-Jahren und gegen Ende des Millenniums hin verband sich diese Variante von postfordistischer Modernisierung mit der auf wissenschaftlich-technische Innovation fokussierten „neuen Wachstumstheorie“ in der Ökonomie und mit neuen Ansätzen von „Innovationssystemen“; Lassnigg & Laimer (2012, S. 54–56) bieten eine bildungspolitische Diskussion dieser Begrifflichkeiten).

Die tragenden Reformeliten der Lissabon-Strategie um 2000 haben sich diese innovationsgetriebenen wissenschaftlich-technologischen Modernisierungsvorstellungen stark zu eigen gemacht (Villalba, 2008). Es ist ein Diskurs in der Art einer Fortsetzung der „ersten Modernisierung“ in den Postfordismus entstanden, der das Bildungswesen in einer Vorstellung von „cultural lag“ als gegenüber den nötigen dynamischen Veränderungen der Wirtschaft und der Märkte zurückbleibend sah. Alte „Starrheiten“ sollten durch Anpassung und Modernisierung überwunden werden (Nieuwenhuis & Nijhof, 2001; Nijhof et al., 2002). Die Berufe wurden teilweise als Relikte aus der Epoche des Handwerks gesehen. Europa sollte sich in der Triade mit USA und Japan zum attraktivsten Wirtschaftsraum modernisieren. Die Kapitalisierung von Wissen und Ideen zur wissensbasierten Ökonomie waren zentrale Elemente dieser Modernisierung (Lundvall & Borrás, 1997). Den Firmen sollten möglichst gute Bedingungen geschaffen werden, um zur globalen Innovationsfront vorzustoßen (zur damaligen politischen und ökonomischen Sicht auf die Innovationspolitik in der Spannung zwischen traditioneller und neuer Wachstumstheorie siehe EC, 2006). Aufgrund der internationalen und globalen Orientierung wurde der Vergleich der Bildungsergebnisse wichtiger; es begannen die Debatten um die Kompetenzen und Lernergebnisse, und es wurde die Frage nach Vergleichsinstrumenten gestellt (Qualifikationsrahmen). Die Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen der reflexiven Moderne wurden in diesen Konzepten und Diskursen auf der politischen Ebene nicht wirklich aufgenommen. Eher wurde das etablierte lineare Modell der Modernisierung durch neue ökonomische Theoreme erweitert und mit hohem Anspruch an Wissensbasierung fortgesetzt.

Thomas Kern (2021) konfrontiert dieses lineare Verständnis mit Becks Vorstellung einer

> „fundamental transition of society from linear to reflexive modernization. Accordingly, linear modernization generally equates rationalization, economic growth, and technological innovations with social progress. However, the more society advances on the path of progress, the more it is confronted with the undesirable side effects of successful linear modernization, such as pollution, extinction of species, climate change, and nuclear risks.

> Consequently, the negative effects of linear modernization increasingly shift to the center of political discourse. This is where the latter concept—reflexive modernization—comes into play: it implies the continual modernization of already modern societies. As a result, the public becomes more and more sensitized to the consequences of political and economic decisions regardless of whether a new technological or political program is actually dangerous.“ (Kern, 2021, S. 403)

Man kann hier abschließend auch die aktuelle systematische Übersicht zur deutschsprachigen Soziologie (Hollstein et al., 2021) als Gradmesser *für die bisher verbliebene Resonanz zur Theorie reflexiver Modernisierung* heranziehen. Im Unterschied zum Theoriehandbuch (Kneer & Schroer, 2009) gibt es hier keinen eigenen Eintrag, sondern Erwähnungen treten auf, wenn und wie die Autoren oder Autorinnen dies sachlich erforderlich erachten. Eine kleine bibliografische Recherche ergibt ein einprägsames und plausibles Bild. Das Thema Modernisierung bekommt durchaus Aufmerksamkeit (die Buchstabenfolge „modern“ taucht auf den 557 Seiten 326-mal auf, also durchschnittlich auf mehr als jeder zweiten Seite, oft jedoch nur als Beiwort ohne spezielles Interesse). Ulrich Beck findet ca. 60 Erwähnungen; diese beziehen sich jedoch kaum auf die Theorie reflexiver Modernisierung selbst, sondern meist auf spezielle Begrifflichkeiten in bestimmten Bereichen, wo sie Auseinandersetzungen ausgelöst haben, so zum Beispiel die *„Individualisierungsthese“*, vor allem im Zusammenhang mit der Soziologie der Ungleichheit, sowie der Familie und den Geschlechtern, ferner der *„Fahrstuhleffekt“* bei den Verschiebungen der Ungleichheit, sowie die Theoretisierung gesellschaftlicher *„Risiken“* und der erst posthum geprägte Begriff der *Metamorphosis* als neuer Modus menschlicher Existenz in der sozialen Ökologie (Beck, 2017). Die „Subpolitik“ und die „sozialen Bewegungen“ bekommen viel Aufmerksamkeit, ebenso die widersprüchlichen Veränderungen der Geschlechterverhältnisse. Was die Theorien der Modernisierung betrifft, so stehen hier im Wesentlichen andere Begriffe im Vordergrund – Spätmoderne, Postmoderne und multiple Modernen – und es werden andere Autoren besprochen, vor allem H. Rosa und A. Reckwitz, sowie S. Hirschauer, H. Knoblauch, P. Wagner und D. Baecker, teilweise auch J. Habermas. Sehr wichtig ist hier der „cultural turn“ zur Kultursoziologie. Die Theorie reflexiver Modernisierung hat sich ganz offensichtlich nicht durchgesetzt. Im Bereich der Gesellschaftstheorie wird Beck durch das zeitdiagnostische Label von vornherein aus der Betrachtung ausgeschlossen und gar nicht erwähnt. Die Beiträge zur politischen Soziologie und zur Bildungssoziologie beziehen sich auf ganz andere Fragen und Begrifflichkeiten.

In der Literatur finden sich manche Versuche der Ableitung von bildungspolitischen Folgerungen aus der reflexiven Moderne, die stark auf den Umgang mit den Widersprüchlichkeiten und Unsicherheiten und auf die Potenziale und Herausforderungen in der Individualisierung abstellen. Walter Bauer knüpft direkt an Beck und Giddens an:

> „In the ‚postmetaphysical‘ age, the connection of knowledge and certainty dissolves [...] Knowledge mediated by tradition and habit is replaced by doubt. [...] At the same time knowledge produced by scientific expert systems increasingly penetrates, in mediated forms, the day-to-day life of the individual (e. g. in popular practical manuals). Since this

> knowledge is subject to permanent revisions, development of a personality becomes a permanently self-reflexive venture. […] Beck comes up with a similar result. In the course of the dissolution of surviving traditional modes of social formation, the individual is exposed to ‚individualisation'. This leads on the one hand, to increased personal possibilities. On the other hand, it also leads to greater integration into institutionally-determined frames that shape the life course of the individual." (Bauer, 1997, S. 169)

Die Überlegungen werden verbunden mit den Entwicklungsmodellen von Kohlberg und Piaget sowie mit dem psychoanalytisch begründeten Konzept der Ich-Idenität und der postkonventionellen Moral der kritischen Theorie. Letztlich wird für eine kritische Analyse der Bedingungen und Einschränkungen für innovatives und transformatives Lernen plädiert:

> „Modernity is an experiment with an uncertain end. Whether it will ‚turn out well' in the face of cultural, social, economic and political-juridical constraints is controversial. A critical analysis of these conditions is an important task with respect to educational and Bildung theory. It is necessary to investigate changes in the infrastructure of social communities and to invest them with pedagogical ‚dignity', in which transformational and innovative learning potentials are evident. The search for such pathways to a more reasonable life belongs within the vision of a contemporary and critical theory of Bildung." (Ebd., S. 172)

Etwa ein Jahrzehnt später unternimmt Heide von Felden unter Berücksichtigung empirischer Befunde einen ähnlichen Versuch für die Erwachsenenbildung. „Als quasi ‚logische' Folgerungen aus den Gesellschaftsanalysen lässt sich eine Reihe von Denkweisen und Haltungen benennen, über die die Menschen idealiter verfügen sollten" (von Felden, 2009, S. 35). Die Autorin nennt ein breites Spektrum an Aspekten, die im Folgenden stark gekürzt wiedergegeben werden:

> „[…] Fähigkeiten der ‚Selbstverarbeitung, Selbstplanung und Selbstherstellung von Biographie' […], einer qualifizierten Selbstreflexion, […] wandlungsfähig, handlungsfähig und aktiv sein, dabei aber den Kern ihrer Identität nicht verlieren […], mit Unsicherheiten umgehen und Kontingenzen aushalten […], Zweifel gegenüber wissenschaftlichen oder Experten-Aussagen sind angebracht, so dass sie ihre Orientierungen immer wieder neu bestimmen müssen. […] Entscheidungen austarieren und entscheidungsfähig sein sowie Verantwortung für die eigenen Entscheidungen tragen. […] beziehungsfähig und dialogfähig sein. […] Diese Herausforderungen sind nur mit Ich-Stärke zu meistern, können aber auch zu einer Dauerüberforderung führen." (Ebd.)

Die Autorin stellt auch fest, dass die Erwachsenenbildung selbst den Nebenfolgen der reflexiven Modernisierung unterworfen ist (zunehmend marktgängig organisiert), was ihren Spielraum nicht unbedingt erhöht.

Einen ganz anderen Zugang zur Beziehung von Bildung und gesellschaftlicher Modernisierung über die multilevel-Probleme von Governance und Gouvernabilität wählt S. Karin Amos (2009).

3 Spezielle Probleme der Anerkennung/Validierung aus der Perspektive der „reflexiven“ Modernisierung

Anschließend an die Lissabon-Beschlüsse 2000 haben die EU-Institutionen auch in der Bildungspolitik die Modernisierung auf ihre Fahnen geschrieben, um die Strategie umzusetzen. Die EU-Agentur für Berufsbildung CEDEFOP (2008, 2009) hat den groß angelegten Vierten Bericht zur Berufsbildungsforschung unter den Titel der „Modernisierung“ gestellt. Das Verständnis von Modernisierung bedeutet einfach im traditionellen Sinn, die nötigen Reformen zu veranlassen, um die neue Strategie zu verwirklichen. Eine theoretische oder konzeptionelle Auseinandersetzung mit den Problemen und Widersprüchen der Modernisierung findet in all der eingesetzten Expertise nicht statt.

Die zentralen Themen rund um die Anerkennung und Validierung von Qualifikationen hatten in den frühen 2000er-Jahren bereits hohe politische Aufmerksamkeit/Priorität bekommen (Lassnigg, 2013). Die Vergleichbarkeit der Qualifikationen sollten durch den Qualifikationsrahmen gesichert werden. Um die Vergleichbarkeit sicherzustellen, sollte die Einstufung aufgrund von Lernergebnissen in den Kategorien von Wissen – Fertigkeiten – Kompetenzen (KSC – Knowledge Skills and Competences) erfolgen. Dadurch sollte gleichzeitig die Umstellung der Politik auf Ergebnisorientierung im Sinne des New Public Management gefördert werden. Damit wurde ein vielschichtiger Politikansatz verfolgt. Durch die Formulierung von Lernergebnissen sollten die zu erreichenden Ziele spezifiziert und die erreichten Ergebnisse überprüfbar gemacht werden; das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage sollte verbessert werden, durch die bessere Verwertungsmöglichkeit durch Anerkennung/Validierung sollte die Motivation zum Qualifikationserwerb gefördert werden. Es entstand auch eine Diskussion zur Berufspolitik, die durch die Ansätze zur Zerlegung in kleinere Qualifikationseinheiten (Module) ausgelöst wurde und zur Verteidigung anspruchsvoller holistischer Berufsprofile führte (Lassnigg, 2012).

Bezogen auf die Thesen von Ulrich Beck (1986) versucht diese Politik, die Abschlüsse mit Inhalt/Wert zu füllen; die Möglichkeit der Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen und die Modularisierung beinhaltet Aspekte der „Entgrenzung“. Schließlich wird die Ökonomisierung weiter vorangetrieben (Nebenfolgen). Die oben angesprochenen Ableitungen von der Theorie der reflexiven Modernisierung (Bauer, 1997; von Felden, 2009) finden in der EU Modernisierungspolitik keine Berücksichtigung. Wichtige Aspekte, vor allem die „dunkle Seite“ der Modernisierung und der Dialektik der Aufklärung, die ja in der Zwischenzeit stark an Gewicht gewonnen haben (insbesondere die Dynamik Wissen – Nicht-Wissen), werden damit nicht wahrgenommen (Lassnigg, 2015). Von einigen Aspekten aus den Beck’schen Extrapolationen zur Modernisierung können auch Zusammenhänge zu den Diskursen zur Validierung hergestellt werden:

- Die starke Selbstanwendung der kapitalistischen Modernisierung im Bildungswesen, Ergebnisorientierung, Privatisierung (Allais, 2014) wurde so nicht voraus-

gesehen, eher wurde die weitere Bürokratisierung erwartet, auch Dynamiken zwischen Lehren/Lernen und Beurteilung sind stark betroffen;
- Im Hinblick auf Entgrenzungen sind die Grenzen zwischen Bildung/Pädagogik und Ökonomie deutlich verschwommen, auch die Unterscheidung von Abschlüssen und Lernergebnissen hat sich abgeschwächt (Bohlinger et al., 2015);
- Ein ganz zentrales Thema betrifft den Umgang mit Wissen (Allais, 2014), vor allem die Dynamik zwischen Erfahrungswissen und theoretischem Wissen.

4 Ausblick

Während die EU-Institutionen über Qualifikationsrahmen und Lernergebnisse mit Nachdruck die einfache Modernisierungsrhetorik forcierten (Lassnigg, 2013), die diese Politik als neu erscheinen ließ, publizierten andere Institutionen (UNESCO, 2012; Singh, 2015; ILO, 2022; Allais, 2014); NIACE-Trilogie: Andersson & Harris, 2006; Harris et al., 2011, 2014; sowie Lassnigg, 2019a, 2019b) Aufarbeitungen der Erfahrungen und Ansätze dieser Politik, die in vielen Ländern bereits voll im Gange war. Mitte der 2010er-Jahre arbeiteten 120 Länder an derartigen Projekten; Allais (2014) beruht auf ILO-Studien über 16 Länder, Singh (2015) verarbeitet 24 Länder, Yang (2015) gibt einen Überblick über 42 Länder. Die NIACE-Trilogie 2006–2014 gibt sowohl vertiefende Analysen der Diskurse und Implementation in einigen Ländern (USA, Australien, Südafrika, Schweden, England, Schottland, Kanada und Quebec) als auch Reviews der Forschung und thematische Abhandlungen. In den folgenden Jahren sind weitere vertiefende Auseinandersetzungen entstanden.

Es ist schade, dass diese Materialien in den politischen Auseinandersetzungen so wenig wahrgenommen wurden und dass eine tiefere Auseinandersetzung mit den Fragen der Modernisierungstheorie in den EU-Diskursen nicht stattgefunden hat. Dadurch hat die Lissabon-Strategie kaum ernsthafte intellektuelle Resonanz gefunden. Bohlinger et al. (2015) beschäftigen sich direkt mit der Frage der Unsicherheit, und manche Beiträge nehmen auch Bezug auf Aspekte der Modernisierung.

Literatur

Adler, M., Nowotny, H., Coglianese, C., Jasanoff, S., Kanbur, R., Levy, B., Norheim, O. F., Schot, J., Schwartzman, S., Spiel, C. & Starobin, S. (2018). The Contribution of the Social Sciences to Policy and Institutional Change. In IPSP International Panel on Social Progress (Hrsg.), *Rethinking Society for the 21st Century. Report of the (IPSP)*. Volume 3, S. 847–886. CUP. https://doi.org/10.1017/9781108399661

Alexander, J. C. (1996). Critical Reflections on „Reflexive Modernization". *Theory Culture & Society*, *13*(4), 133–138. https://doi.org/10.1177/0263276496013004009

Alexander, J. C. & Smith, P. (1996). Social Science and Salvation: Risk Society as Mythical Discourse. *Zeitschrift für Soziologie, 25*(4), 251–262. https://doi.org/10.1515/zfsoz-1996-0401

Allais, S. (2014). *Selling Out Education. National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-578-6

Amos, S. K. (2009). ‚Bildung' in der Spätmoderne. Zur Intersektion von Educational Governance und Gouvernementalität .*Tertium Comparationis.Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, 15*(2), 81–107.

Andersson, P. & Harris, J. (Hrsg.) (2006). *Re-theorising the recognition of prior learning*. NIACE.

Andersson, P., Fejes, A. & Sandberg, F. (2013). Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education, 32*(4) (Special issue: Researching recognition of prior learning around the globe), 405–411. https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778069

Ball, S. J. & Youdell, D. (2007). *Hidden privatization in public education*. Preliminary Report, Education International 5th world congress (July). https://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2007/upload/content_trsl_images/613/Hidden_privatisation-EN.pdf

Bauer, W. (1997). Education, bildung and post-traditional modernity. *Curriculum Studies, 5*(2), 163–175. https://doi.org/10.1080/14681369700200012

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.

Beck, U. (1990a). Von der Industriegesellschaft zur Risikogesellschaft. Überlebensfragen, Sozialstruktur und ökologische Aufklärung. In W. Cremer & A. Klein (Hrsg.), *Umbrüche in der IndustriegeseIlschaft. Herausforderungen für die politische Bildung* (S. 13–35). Leske + Budrich.

Beck, U. (Hrsg.) (1990b). *Kinder der Freiheit*. Suhrkamp.

Beck, U. (1998). Thesen für eine umfassende Bildungsreform. In H. Dieckmann & B. Schachtsiek (Hrsg.), *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung* (S. 11–20). Klett-Cotta.

Beck, U. (2017). *Die Metamorphose der Welt*. Suhrkamp.

Beck, U., Brater, M. & Daheim, H. (1980). *Soziologie der Arbeit und der Berufe: Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Rowohlts deutsche Enzyklopädie 395. Rowohlt.

Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Suhrkamp. (Englische Ausgabe 1994)

Beck, U. & Lau, C. (2005). Theorie und Empirie reflexiver Modernisierung: Von der Notwendigkeit und den Schwierigkeiten, einen historischen Gesellschaftswandel innerhalb der Moderne zu beobachten und zu begreifen. *Soziale Welt, 56*(2/3, Theorie und Empirie reflexiver Modernisierung), 107–135. https://www.jstor.org/stable/40878489

Bohlinger, S., Haake, U., Jørgensen, C. H., Toiviainen, H. & Wallo, A. (Hrsg.) (2015). *Working and Learning in Times of Uncertainty. Challenges to Adult, Professional and Vocational Education*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-244-8

CEDEFOP (2008, 2009). *Modernising vocational education and training Fourth report on vocational training research in Europe: background report*. Vol. 1–3 (Cedefop Reference series 69-I, 70, 71). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Vol. 1: https://www.cedefop.europa.eu/files/3050_en.pdf; Vol. 2: https://www.cedefop.europa.eu/files/3050_II_en.pdf; Vol. 3: https://www.cedefop.europa.eu/files/3050_3_en.pdf

DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft. (2022). SFB 536: *Reflexive Modernisierung – Analysen zur Transformation der industriellen Moderne*. https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/5483766?context=projekt&task=showDetail&id=5483766&

DGB Deutscher Gewerkschaftsbund. (2022). *Decent work – menschenwürdige Arbeit*. https://www.dgb.de/themen/++co++6157a9a0-2961-11df-48e5-001ec9b03e44

EC-European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, Unit D.1. (2006). *Employment in Europe 2006, Chapter 4 – Human capital, technology and growth in the EU Member States* (S. 173–201). Office for Official Publications of the European Communities. https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/87595/eie2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Felden, H. von (2009). Auf sich selbst verwiesen. Reflexive Modernisierung und neue Lernanforderungen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung,* 02/2009, 34–37. https://doi.org/10.3278/DIE0902W0

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage.

Giddens, A. (1996). *Konsequenzen der Moderne*. Suhrkamp. (Englische Ausgabe 1990)

Giddens, A. (1998). *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Polity.

Giddens, A. (2000). *The Third Way and its Critics*. Polity.

Harris, J. (2014). Advances in theorising RPL. In J. Harris, C. Wihak & J. van Kleef (Hrsg.) *Handbook of the recognition of prior learning: Research into Practice* (S. 91–128). NIACE.

Harris, J., Breier, M. & Wihak, C. (Hrsg.) (2011). *Researching the recognition of prior learning: International perspectives*. NIACE.

Harris, J., Wihak, C. & van Kleef, J. (Hrsg.) (2014). *Handbook of the recognition of prior learning: Research into Practice*. NIACE. https://reader.bookshout.com//reader/9781862018631/preview

Hollstein, B., Greshoff, R., Schimank, U. & Weiß, A. (Hsg.) (2021). *Soziologie — Sociology in the German-Speaking World. Soziologische Revue*, Special Issue 2020. de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110627275

Hood, C. (2000). *The Art of the State: Culture, Rhetoric, and Public Management*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/0198297653.001.0001

ILO International Labour Organization (2022). *Decent work*. https://www.ilo.org/global/topics/decent-work/lang--en/index.htm

Jørgensen, C. H., Olsen, O. J. & Persson Thunqvist, D. (Hrsg.) (2018). *Vocational Education in the Nordic Countries. Learning from Diversity*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315414492

Kern, T. (2021). Social Movements. In Hollstein, B., Greshoff, R., Schimank, U. & Weiß, A. (Hrsg.). Soziologie — Sociology in the German-Speaking World. *Soziologische Revue*, Special Issue 2020. 399–413. de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110627275

Kneer, G. & Schroer, M. (Hrsg.) (2009). *Handbuch Soziologische Theorien*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2

Kutscha, G. (1992). ‚Entberuflichung' und ‚Neue Beruflichkeit'. Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *88*(7), 535–548. https://doi.org/10.25656/01:1593

Lassnigg, L. (2012). 'Lost in translation': learning outcomes and the governance of education. *Journal of Education and Work* (JEW), *25*(3), 299–330. https://doi.org/10.1080/13639080.2012.687573

Lassnigg, L. (2013). 'Evidence' about 'Outcome Orientation' – Austrian experience with European policies. In L. Deitmer, U. Hauschildt, F. Rauner & H. Zelloth (Hrsg.), *The Architecture of innovative apprenticeship* (S. 281–294). Springer Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5398-3

Lassnigg, L. (2015). Modernisierung, Reflexivität, Globalisierung. Überlegungen zur Zukunft der Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 25. http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf

Lassnigg, L. (2019a). Paradoxe, unintendierte Begleiterscheinungen von Validierung nonformalen und informellen Lernens. *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 37. https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf

Lassnigg, L. (2019b). Anerkennung von Kompetenzen, Lernergebnissen und Qualifikationsrahmen: internationale Perspektiven und Erfahrungen. Rezension. *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 37. https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf

Lassnigg, L. (2020). Fakt sticht Ideologie – Ideologie sticht Fakt? Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Politikberatung für die Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 40. https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-40/meb20-40.pdf (siehe auch Langfassung http://www.equi.at/material/eb-pb-lang.pdf)

Lassnigg, L. & Laimer, A. (2012) *Berufsbildung in Österreich: Hintergrundbericht zum Nationalen Bildungsbericht 2012*. IHS Forschungsbericht. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20905.13925

Lerch, J. C., Bromley, P. & Meyer, J. W. (2022). Global Neoliberalism as a Cultural Order and Its Expansive Educational Effects. *International Journal of Sociology*. https://doi.org/10.1080/00207659.2021.2015665

Lundvall, B.-Å. & Borrás, S. (1997). *The Globalising Learning Economy: Implications for Innovation Policy. European Commision*. http://aei.pitt.edu/44348/1/A7255.pdf

Lyotard, J-F. (1986). *Das postmoderne Wissen*. Passagen.

Mahoney, J. (2017). Shift Happens: The Historical Institutionalism of Kathleen Thelen. *Political Science & Politics*, *50*(4), 1115–1119. https://doi.org/10.1017/S1049096517001494

Michelsen, S. & Stenström, M.-L. (Hrsg.) (2018). *Vocational Education in the Nordic Countries. The Historical Evolution*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315411811

Münch, R. (2002). Die „Zweite Moderne“: Realität oder Fiktion? Kritische Fragen an die Theorie der „reflexiven Modernisierung“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54*(3), 417–443.

Nash, K. (2001). The ‘Cultural Turn’ in Social Theory: Towards a Theory of Cultural Politics. *Sociology, 35*(1), 77–92. https://www.jstor.org/stable/42856250

Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Körber.

Nieuwenhuis, L. F. M. & Nijhof, W. J. (Hrsg.) (2001). *The dynamics of VET and HRD systems*. Twente University Press.

Nijhof, W. J., Heikkinen, A. & Nieuwenhuis, L. F. M. (Hrsg.) (2002). *Shaping flexibility in vocational education and training*: Institutional, curricular and professional conditions. Kluwer.

Osnabrück Erklärung (Mai 2021). https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab31_corrigendum_osnabruecker_erklaerung.pdf

Pasuchin, I. (2012). *Bankrott der Bildungsgesellschaft. Pädagogik in politökonomischen Kontexten*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19638-1

Piore, M. J. & Sabel, Ch. (1985). *Das Ende der Massenproduktion*. Wagenbach. (Englische Ausgabe 1984)

Polanyi, K. (1978). *The Great Transformation*. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. Suhrkamp. https://inctpped.ie.ufrj.br/spiderweb/pdf_4/Great_Transformation.pdf(Englische Ausgabe 1944)

Reckwitz, A. (2007). Anthony Giddens. In D. Kaesler (Hrsg.), *Klassiker der Soziologie, Band II. Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens* (5., überarb., aktual. u. erw. Aufl., S. 311–337). Beck.

Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp.

Reckwitz, A. (2019). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Suhrkamp.

Rosen, S. (1996). Public Employment and the Welfare State in Sweden. *Journal of Economic Literature, 34*(2), 729–740. https://www.jstor.org/stable/2729220

Schimank, U. (2015). Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung? *Beiträge zur Hochschulforschung, 37*(4), 80–99.

Schroer, M. (2009). Theorie Reflexiver Modernisierung. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 491–515) Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2

Schwinn, T (1999). Gibt es eine „Zweite Moderne“? Über den Umgang mit soziologischen Diagnosen. *Soziale Welt, 50*(4), 423–432.

Singh, M. (2015). *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning: Why Recognition Matters*. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-15278-3

Standing, G. (2014). The precariat. *Contexts, 13*(4), 10–12. https://doi.org/10.1177/1536504214558209

Standing, G. (2015). *Prekariat. Die neue explosive Klasse*. Unrast. (Englische Ausgabe 2014)

Standing, G. (2018). The Precariat: Today's Transformative Class? *Great Transition Initiative*. https://www.greattransition.org/publication/precariat-transformative-class

Steinmo, S. (2015). Institutionalism. In J. D. Wright (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Vol. 12. Elsevier, 181–185. http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.93055-1-181

Strahm, R. H. (2014). *Die Akademisierungsfalle. Warum nicht alle an die Uni müssen*. hep.

Streeck, W. & Thelen, K. (2005). *Beyond Continuity: Institutional Change in Advanced Political Economies*. Oxford University Press.

UNESCO (2012) UNESCO guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning. UIL/2012/PI/H/3 REV.2. UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360

Villalba, E. (2008). Investigating the Discourse on Social Cohesion in Relation to Innovation through the Vocabulary of European Commission Communications. *European Educational Research Journal*, *7*(3), 358–370. http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2008.7.3.358

Wetherly, P. (2001). The reform of welfare and the way we live now: A critique of Giddens and the Third Way. *Contemporary Politics*, *7*(2), 149–170, https://doi.org/10.1080/13569770120064171

Wilensky, H. L. (2002.) Rich democracies. *Political economy, public policy, and performance*. University of California Press.

Williamson, O. E. (1975). *Markets And Hierarchies: Analysis and Antitrust Implications*. Free Press.

Womack, J. P., Jones, D. T & Roos, D. (1991). *The Machine That Changed the World. The Story of Lean Production*. Harper Collins.

Yang, J. (2015). *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning in UNESCO Member States*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232656

Autor

Dr.phil. Lorenz, Lassnigg ist Senior Researcher mit Forschungsschwerpunkten zu Governance des Bildungswesens und Bildungspolitik und zum Lebenslangen Lernen in der Forschungsgruppe EQUI (education and employment: https://www.ihs.ac.at/ru/education-and-employment/) am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien (www.ihs.ac.at).
Kontakt: lassnigg@ihs.ac.at

III.3 Ungleichheiten bei Validierungsverfahren aus Sicht der soziologischen Rational-Choice Theorie

David Glauser

Abstract

In diesem Beitrag wird aus der Perspektive der soziologischen Rational Choice Theorie der Frage nachgegangen, welche Aspekte für niedrigqualifizierte, erwachsene Personen ohne formalen Bildungsabschluss relevant sein dürften, damit sie ein Qualifikationsverfahren (QV) Validierung von Bildungsleistungen anstreben und abschließen. Ergänzend werden Argumente diskutiert, welche für Organisationen der Arbeitswelt (OdA) und Betriebe zentral sein dürften in Bezug auf ihr Interesse an der Implementierung und Institutionalisierung von Validierungsverfahren. Sowohl aus Perspektive der erwachsenen Personen wie auch aus Sicht der OdA und Betriebe dürften die erwarteten (Opportunitäts-)Kosten ausschlaggebend dafür sein, ob ein QV Validierung von Personen angestrebt bzw. dass ein solches Verfahren von OdA und Betrieben unterstützt wird.

Schlagworte: beruflichen Grundbildung, Qualifikationsverfahren, Anrechnung von Bildungsleistungen, Validierung, Rational-Choice, Ungleichheiten

From the perspective of sociological rational choice theory, this contribution addresses which aspects are likely to be relevant for low-skilled, adult persons without a formal educational qualification to seek and complete a qualification procedure in which skills and competencies gained on the job are recognized (Qualifikationsverfahren Validierung). In addition, arguments are discussed which are likely to be central for professional organizations and companies with regard to their interest in the implementation and institutionalization of validation procedures. From the perspective of the adult persons as well as from the perspective of the professional organizations and companies, the expected (opportunity) costs are likely to be decisive for whether a QV validation of persons is sought or whether professional organizations and companies support this educational program.

Keywords: vocational education and training, recognition of prior learning (RPL), validation, rational choice, inequalities

Einleitung

Bildungsteilhabe ist eine Grundvoraussetzung für die Sozialintegration von Personen in eine Gesellschaft (Lockwood, 1971). Dabei umfasst die Sozialintegration die Identifikation mit Werten einer Gesellschaft, die Möglichkeit der Interaktion über die soziale Einbettung, die Platzierung, das heißt der Zugang zu beruflichen Positionen, welche ihrerseits mit Anrechten auf wohlfahrtsstaatliche Dienstleistungen sowie mit gesellschaftlicher Akzeptanz einhergehen und welche die Akkumulation von ökonomischem, institutionellem und politischem Kapital in unterschiedlichem Maße befördern. Schließlich geht Sozialintegration auch mit Kulturation einher, das heißt dem Erwerb von Wissen und Kompetenzen und somit Humankapital (Esser, 2000). Der Erwerb von Kompetenzen und Kenntnissen, deren Umsetzung in Bildungszertifikate sowie letztlich in soziale und berufliche Positionen beeinflussen deshalb maßgeblich die Sozialintegration von Personen.

Aus einer Lebensverlaufsperspektive betrachtet, ist die Sozialintegration von Personen von besonderer Bedeutung, weil ein enger Zusammenhang zwischen der Bildung und beruflichen Position der Eltern sowie der Leistungsentwicklung und dem Bildungsverlauf der Kinder besteht (Müller & Kogan, 2010). Bereits im Vorschulalter weisen Kinder aus sozial unterprivilegierten Familien Nachteile in der Leistungsentwicklung auf, die über alle nachfolgenden Stufen des Bildungssystems zu beobachten sind (Skopek & Passaretta, 2020). Diese Nachteile stehen nicht nur in Zusammenhang mit den Zugangschancen zu beruflichen bzw. allgemeinbildenden Ausbildungen auf der Sekundarstufe II (Becker & Glauser, 2018), sondern auch mit einer höheren Wahrscheinlichkeit von Lehrvertragsauflösungen und Ausbildungswechseln und damit diskontinuierlichen Bildungsverläufen oder dem Verbleib ohne zertifizierten nachobligatorischen Ausbildungsabschluss (Böni, 2003; Schmid et al., 2016), die häufig einhergehen mit Nachteilen beim Übergang in den Arbeitsmarkt und dem weiteren Erwerbsverlauf (Glauser, 2012; Holtmann et al., 2021; Oesch, 2010; Solga, 2005). Der Erwerb von Bildung und Bildungszertifikaten ist deshalb auch in Bezug auf die intergenerationale Statusreproduktion bedeutsam. Zudem ist vor dem Hintergrund des fortschreitenden berufsstrukturellen Wandels davon auszugehen, dass Bildungszertifikate weiter an Bedeutung gewinnen werden, weil sie die Chancen auf Weiterbildung, die Möglichkeiten beruflicher Mobilität und damit insgesamt die Lebenschancen von Personen maßgeblich bestimmen (McIntosh, 2013; Murphy, 2014; Oesch, 2013).

Validierungs- und Anerkennungsverfahren von Bildung könnten deshalb insbesondere für erwachsene und sozioökonomisch benachteiligte Personen eine Option darstellen, um über die formale Anerkennung von im Arbeitsalltag erworbenen Kompetenzen und Kenntnissen ihre Beschäftigungschancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern und darüber hinaus auch die Zulassungsvoraussetzungen für weiterführende Bildungsangebote zu erfüllen. Dies ist explizit auch ein Kerngedanke in der Etablierung und Institutionalisierung von Validierungsverfahren, wie sie vom Rat der Europäischen Union gefordert wird:

> „Die Validierung von Lernergebnissen insbesondere Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die auf nichtformalem und informellem Wege erzielt werden, kann für die Steigerung von Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität eine wichtige Rolle spielen und insbesondere sozio-ökonomisch benachteiligte oder niedrigqualifizierte Menschen verstärkt für lebenslanges Lernen motivieren.“ (Amtsblatt der Europäischen Union, 2012)

Nebst der Verbesserung der Beschäftigungschancen von niedrig qualifizierten Personen könnten Validierungsverfahren jedoch auch als Instrument eingesetzt werden, damit Personen ohne formalen Abschluss der Sekundarstufe II einen Abschluss im Erwachsenenalter nachholen können. Nach wie vor wird das Bildungsziel, wonach 95 % aller 25-Jährigen in der Schweiz über einen Abschluss auf der Sekundarstufe II verfügen sollen, nicht erreicht (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF], 2018).

Zwar besteht in der Schweiz formal für alle Personen die Möglichkeit, eine berufliche Grundbildung im Erwachsenenalter zu absolvieren. Die Gesetzgebung und Verordnung der Berufsbildung sowie Verordnungen des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) sehen verschiedene Möglichkeiten vor, die es erwachsenen Personen ermöglichen sollen, einen formalen Abschluss der beruflichen Grundbildung zu erwerben.[1] *Erstens* kann über die Anrechnung bereits vorhandener Kompetenzen bzw. „Bildungsleistungen“, das heißt vorwiegend in Schul-, Aus- und Weiterbildungen erworbene formale Qualifikationen, ein beruflicher Abschluss mit verkürzter Ausbildungsdauer erworben werden. *Zweitens* ist über die Anrechnung von Bildungsleistungen eine Dispensation von schulischen Teilen eines Qualifikationsverfahrens (QV) möglich, während eine Dispensation von praktischen Teilen eines QV ausgeschlossen ist. *Drittens* stellt das „Qualifikationsverfahren Validierung“ ein sogenanntes „anderes Qualifikationsverfahren“ dar, über das zwar vorgängig auch eine Dispensation des Nachweises von Handlungskompetenzen möglich ist, in dem aber der Nachweis berufsspezifischer Handlungskompetenzen oder von Allgemeinbildung in Form eines Validierungsdossiers im Vordergrund steht (siehe auch Salzmann et al., V.1; Maurer et al., 2016; Salzmann et al., 2020; SBFI, 2018). Für erwachsene Personen und mit zunehmendem Alter dürften die Kosten und dabei insbesondere die Opportunitätskosten entscheidend dafür sein, dass sie sich gegen eine der beiden erstgenannten Optionen entscheiden. Sie dürften aufgrund fehlender formaler Qualifikationen eher im Niedriglohnsektor beschäftigt und im Falle einer Familienbildung kaum in der Lage sein, während längerer Zeit einen Teil des finanziellen Unterhalts des Haushalts mit einem Lernenden-Einkommen zu bestreiten.

Gemäß amtlichen Daten erwerben in der Schweiz jährlich rund 10.000 über 25-jährige Personen Abschlüsse der beruflichen Grundbildung, wobei der Anteil der Abschlüsse, die über ein QV Validierung erfolgen, lediglich rund 5–8 % beträgt (SBFI, 2021; siehe hierzu auch Maurer, 2019). Knapp 50 % der Abschlüsse von über 25-jährigen werden hingegen im Rahmen einer regulären beruflichen Grundbildung erworben, während jeweils etwas mehr als 20 % der Anschlüsse über eine verkürzte beruf-

1 Berufsbildungsgesetz vom 13. Dezember 2002 (BBG; SR 412.10); Berufsbildungsverordnung vom 19. November 2003 (BBV; SR 412.101); siehe hierzu auch SBFI, 2018.

liche Grundbildung oder die direkte Zulassung zur Abschlussprüfung erfolgen. Während der Anteil von Abschlüssen über die Validierung von Bildungsleistungen im Jahr 2019 in der Altersgruppe der 25–29-Jährigen lediglich ein Prozent betrug, lagen die Anteile in der Altersgruppe der 30–39-Jährigen (8 %) sowie insbesondere bei den 40–49-Jährigen (25 %) deutlich höher. Jüngere Personen erwerben demnach deutlich häufiger einen Abschluss über eine reguläre berufliche Grundbildung, während mit zunehmendem Alter die Option der Validierung von Bildungsleistungen an Bedeutung gewinnt.

Der Fokus des Beitrags ist deshalb nachfolgend auf das QV mit Validierung von Bildungsleistungen gerichtet, wobei aus der Perspektive der Rational-Choice-Theorie der Frage nachgegangen wird, welche Aspekte einerseits auf der Seite von erwachsenen Personen ohne formalen Bildungsabschluss relevant sind, damit sie ein Validierungsverfahren anstreben oder davon absehen. Da das Angebot an Berufen, in denen Validierungsverfahren möglich sind, maßgeblich die Nachfrage bestimmt, wird andererseits zur Sprache gebracht, welchen Beitrag die Organisationen der Arbeitswelt (OdA) leisten könnten, damit Validierungsverfahren häufiger und in einer größeren Anzahl an Berufen angeboten werden. Der Beitrag fokussiert diese beiden Perspektiven ausgehend von einer soziologischen Rational-Choice-Theorie (Kroneberg & Kalter, 2012; Opp, 2013a). Im Beitrag stehen mögliche relevante Faktoren der subjektiv wahrgenommenen Kosten-Nutzen-Kalküle bei der Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Validierungsverfahrens im Vordergrund, wobei die aus der Theorie abgeleiteten Hypothesen aufgrund fehlender Daten nicht empirisch überprüft werden können. Ausgehend von den theoretischen Argumenten und vor dem Hintergrund der Debatte um lebenslanges Lernen wird in der abschließenden Diskussion zusammengefasst, welche Motive als zentral dafür anzusehen sind, dass erwachsene Personen ein Validierungsverfahren anstreben bzw. Betriebe ihre Arbeitnehmenden in diesem Bestreben unterstützen.

1 Strukturell-individualistisches Handlungsmodell zur Erklärung von Ungleichheiten in der Aufnahme von Validierungsverfahren

Mit Bezugnahme auf die soziologische Rational-Choice-Theorie (SRCT) wird nachfolgend ein strukturell-individualistisches Handlungsmodell zur Erklärung sozialer Phänomene auf der Aggregatebene vorgestellt (s. Abb. 1). Das kollektive Explanandum bezieht sich im vorliegenden Kapitel auf Ungleichheiten in Bezug auf den Erwerb eines formalen Abschlusses einer beruflichen Grundbildung im Rahmen der Validierung beruflicher Kompetenzen, wobei nicht nur von Interesse ist, für welche Personen diesbezüglich Nachteile zu erwarten sind, sondern weshalb diese resultieren bzw. welche Mechanismen auf der Mikro- und Mesoebene zur Erklärung des interessierenden Phänomens auf der Makroebene als bedeutsam einzustufen sind. Hierzu werden zuerst die Grundannahmen des theoretischen Ansatzes ausgeführt und anschließend

am Beispiel der Entscheidung zwischen zwei Alternativen – der Aufnahme eines Validierungsverfahrens vs. dem Verzicht auf die Aufnahme eines solchen Verfahrens – ausgeführt.

1.1 Grundannahmen der soziologische Rational-Choice-Theorie

In Anlehnung an Opp (2013b) wird in der SRCT davon ausgegangen, dass *erstens* Präferenzen die Handlungen von Akteurinnen und Akteuren determinieren, wobei die Art von Präferenzen keinen Restriktionen unterliegt.[2] *Zweitens* bestimmen die subjektiv wahrgenommenen Zwänge das Verhalten der Akteure. Diese beziehen sich auf subjektive Überzeugungen in Bezug auf die Art von Handlungen, die von Akteuren zur Erreichung eines Ziels als relevant und zielführend eingestuft werden. Überzeugungen bilden sich in Abhängigkeit der Zwänge des sozialen Kontextes aus, sie können objektiv gesehen falsch sein oder auf unvollständiger Information beruhen. Die subjektiven Überzeugungen werden als handlungsleitend angesehen. *Drittens* orientieren sich Personen in ihren Handlungen an den wahrgenommenen Verhaltensalternativen und nicht an den objektiv gegebenen Handlungsalternativen. *Viertens* streben Personen mit ihren Handlungen eine Nutzenmaximierung an, wobei der Nutzenmaximierung eine subjektive Perspektive inhärent ist. Die Gewichtung der subjektiven Rationalität von Personen impliziert, dass der erwartete Nutzen und die Einschätzung der Kosten von Handlungsalternativen von den subjektiven Präferenzen sowie den wahrgenommenen Restriktionen beeinflusst sind. Darüber hinaus berücksichtigt der Ansatz explizit, dass Personen über unvollständige Informationen der potenziell infrage kommenden Handlungsalternativen verfügen, ihre kognitiven Möglichkeiten der Verarbeitung von relevanten Informationen beschränkt sind und Entscheidungen unter zeitlichen Restriktionen sowie Unsicherheit erfolgen. Diese Grundannahmen werden von Simon (1955, 1972) unter dem Begriff der „bounded rationality“ zusammengefasst. Handlungen erfolgen demnach stets im Kontext der subjektiven Situationsdeutung der Akteure. Diese subjektive Situationsdeutung mag objektiv betrachtet nicht schlüssig erscheinen, auf unvollständigen Informationen beruhen und die potenziell offenstehenden Handlungsalternativen nur partiell berücksichtigen. Aber die von Personen vorgenommene Definition der Situation hat reale Konsequenzen für die getroffenen Entscheidungen und die ausgeführten Handlungen (Mikro-Ebene in Abb. 1). Diesem Verständnis verpflichtete Ansätze der Rational-Theorie werden auch als „subjective-expected-utility“-Theorien (SEU-Theorien) bezeichnet (Esser, 1999).

2 Der Einfachheit wegen wird nachfolgend anstelle von „Akteurinnen und Akteuren“ der Begriff „Person“ verwendet.

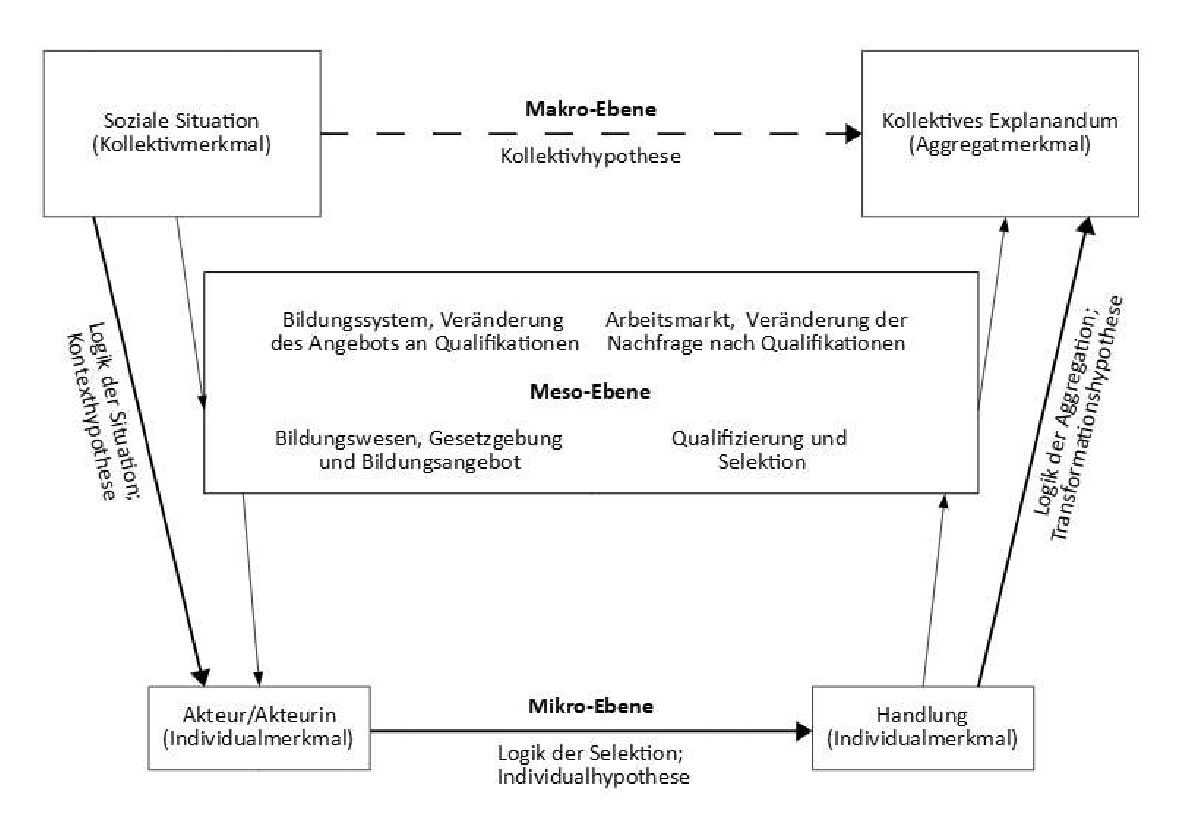


Abbildung 1: Soziologisches Mehrebenenmodell zur Erklärung sozialer Phänomene (übernommene und adaptierte Darstellung nach Becker und Schulze 2013, S. 8)

Die oben ausgeführten theoretischen Grundannahmen bilden einen zentralen Bestandteil strukturell-individualistischer Erklärungen von Bildungsentscheidungen (Becker & Lauterbach, 2010; Becker & Schulze, 2013; Glauser, 2015). Das Erkenntnisinteresse bezieht sich dabei nicht auf die Erklärung der Entscheidung für oder gegen bestimmte Ausbildungsalternativen einzelner Personen, sondern dieses ist auf „die typischen Determinanten des Handelns und typische soziale Unterschiede in ihren Ausprägungen" gerichtet, die im Aggregat zu Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und im Erwerb formaler Qualifikationen führen (Kroneberg, 2011, S. 48). Kontrastierend zu gängigen empirischen Anwendungen von SEU-Theorien wie beispielsweise der Erklärung von Ungleichheiten in der Entscheidung zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung auf der Sekundarstufe II (Becker & Glauser, 2018; Zimmermann, 2020) oder dem Verlassen des Bildungssystems anstelle der Aufnahme eines Hochschulstudiums (Becker, 2012; Müller & Pollak, 2007), kann im Falle von Validierungsverfahren kaum davon ausgegangen werden, dass die große Mehrheit der potenziell betroffenen Personen über Kenntnisse dieser Ausbildungsalternative verfügt. Eine Abwägung im Sinne einer bewussten Entscheidung für bzw. gegen die Aufnahme eines Validierungsverfahrens kann jedoch nur dann stattfinden, wenn Personen über die Möglichkeit der Validierung erworbener Qualifikationen informiert sind. Nur wenn diese Voraussetzung gegeben ist, dann erfolgt eine Entscheidung für bzw. gegen die Aufnahme eines Validierungsverfahrens auf Grundlage des subjektiven Abwägens von Kosten- und Nutzenaspekten, wobei die Entscheidung für die-

jenige Handlungsoption erfolgt, die am besten mit den Präferenzen der jeweiligen Personen übereinstimmt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die gegebenen Rahmenbedingungen, das heißt das bestehende Angebot an Validierungsverfahren, die regionalen Informations- und Betreuungsmöglichkeiten sowie kantonale Richtlinien der Übernahme der Verfahrenskosten mit Handlungsopportunitäten und Restriktionen der Personen einhergehen. Der rechtliche Rahmen sowie das Angebot und die Strukturen, in denen ein QV Validierung erfolgt, sind in Abbildung 1 auf der Meso-Ebene verortet.

1.2 Einflussfaktoren der Entscheidung zugunsten der Aufnahme eines Validierungsverfahrens: Perspektive der Akteurinnen und Akteure

Bevor verschiedene Kosten-Nutzen-Aspekte diskutiert werden, welche die Entscheidung für bzw. gegen die Aufnahme eines Validierungsverfahrens beeinflussen, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass ein Großteil der Personen, die entweder keinen formalen Abschluss einer beruflichen Grundbildung erworben haben, oder die über einen formalen Berufsabschluss in einem anderen als dem aktuellen Berufsfeld verfügen, von Validierungsverfahren ausgeschlossen ist. Zentral ist hierbei die Tatsache, dass die Chancen des Erwerbs eines beruflichen Abschlusses über das QV Validierung vom Angebot an Lehrberufen bedingt ist, in denen ein QV Validierung möglich ist. Aktuell werden für die Deutschschweiz lediglich 13 Lehrberufe geführt, in denen ein QV Validierung angeboten wird.[3] Obschon sieben dieser Lehrberufe zu den zehn meistgewählten beruflichen Grundbildungen zählen, hat das auf wenige Lehrberufe eingeschränkte Angebot an Validierungsverfahren zur Folge, dass Ungleichheiten hinsichtlich der Chancen von erwachsenen Personen auf den Zugang zu einem QV Validierung bestehen. Wird im angestammten Berufsfeld kein QV Validierung angeboten, so ist der Erwerb einer formalen Qualifikation über dieses Qualifikationsverfahren ausgeschlossen.

Wenn nachfolgend von Ungleichheiten in Bezug auf den Erwerb einer formalen Qualifikation der beruflichen Grundbildung über den Weg des QV Validierung gesprochen wird, so ist danach zu differenzieren, ob sich die Ungleichheit auf den Zugang zu einem QV Validierung im ausgeübten Berufsfeld oder – gegeben ein QV Validierung wird im Berufsfeld angeboten – auf den Erwerb eines Ausbildungsabschlusses über das QV Validierung in der Population der Erwachsenen bezieht, die nicht über einen formalen Berufsabschluss oder aufgrund eines Berufswechsels nicht über einen Berufsbildungsabschluss im neuen Berufsfeld verfügen. Für diese Personen kann das Fehlen eines formalen Berufsabschlusses einhergehen mit einem tieferen Einkommen gegenüber „qualifizierten" Beschäftigten, einem höheren Risiko, eine Anstellung zu verlieren oder prekär beschäftigt zu sein, aber auch mit Nachteilen

3 Assistentin und Assistent Gesundheit und Soziales EBA, Detailhandelsfachfrau und Detailhandelsfachmann EFZ*, Fachfrau und Fachmann Betreuung EFZ*, Fachfrau und Fachmann Gesundheit EFZ*, Informatikerin und Informatiker EFZ*, Kauffrau und Kaufmann EFZ*, Köchin und Koch EFZ*, Logistikerin und Logistiker EFZ*, Maurerin und Maurer EFZ, Mediamatikerin und Mediamatiker EFZ, Medizinische Praxisassistentin und Medizinischer Praxisassistent EFZ, Produktionsmechanikerin und Produktionsmechaniker EFZ, Restaurationsfachfrau und Restaurationsfachmann EFZ. Quelle: https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/26870 (Abgerufen am 29.03.2022); * Lehrberuf zählt gemäß SBFI (2021) zu den zehn meistgewählten beruflichen Grundbildungen.

bei beruflichen Aufstiegen, beruflicher Mobilität oder dem Zugang zu verschiedenen Formen von interner und externer Weiterbildung.[4] Dem Autor liegen weder amtlichen Daten zur Größe der Population noch zu deren Sozialstruktur vor.

Welches sind nun relevante Einflussfaktoren, welche die Entscheidung zugunsten der Aufnahme eines Validierungsverfahrens bzw. den Verzicht auf ein solches Verfahren beeinflussen? Zentrale Parameter der Erklärung von Bildungsentscheidungen, die im Aggregat zu Bildungsungleichheiten (z. B. nach sozialer Herkunft) führen, sind in Anlehnung an Boudon (1973, 1974) die subjektiv erwarteten Kosten (costs, *C*) und der Nutzen (benefit, *B*) von Ausbildungsalternativen sowie die Wahrscheinlichkeit (propability, *p*), dass eine Ausbildung erfolgreich abgeschlossen werden kann.[5] Diese Parameter bilden im Wesentlichen den subjektiv erwarteten Nutzen (expected utility, *EU*) einer Handlungs- oder Ausbildungsalternative ab. Personen entscheiden sich für die Alternative mit dem höchsten subjektiv erwarteten Nutzen. Steht einer Person die Entscheidung zwischen den beiden Alternativen der Aufnahme eines Validierungsverfahren (A_{VAL}) bzw. dem Verzicht auf ein solches Verfahren (A_{KEIN}) offen, dann erfolgt die Entscheidung zugunsten eines Validierungsverfahrens, wenn gilt: $(EU)A_{VAL} > (EU)A_{KEIN}$. In der Literatur werden unterschiedliche Formalisierungen für die Operationalisierung des erwarteten Nutzens (EU) vorgeschlagen (Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999).[6]

Versetzen wir uns nun in eine erwachsene Person, welche ohne formalen Berufsbildungsabschluss in einem Beruf tätig ist, in welchem ein QV Validierung angeboten wird. Gehen wir weiter davon aus, dass die Person bereits über eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung in der angestrebten beruflichen Grundbildung verfügt und somit formal die Zulassungsvoraussetzung für ein QV Validierung erfüllt. Den Nachweis berufsspezifischer Handlungskompetenzen sowie von Allgemeinbildung gemäss der Verordnung des SBFI im angestrebten Lehrberuf hat die Person über ein Validierungsdossier beizubringen (siehe detailliert Salzmann et al., V.1). Die Erstellung eines Validierungsdossiers erfordert dabei in verschiedener Hinsicht Beratung und Begleitung, was Kenntnisse über die relevanten Beratungsstellen sowie in Bezug

4 Es ist jedoch davon auszugehen, dass Personen, die bereits über einen Abschluss in einem anderen Berufsfeld verfügen, bezüglich der aufgeführten Punkte bessergestellt sind als niedrig qualifizierte Personen ohne formalen Bildungsabschluss der Sekundarstufe II.

5 Breen und Goldthorpe (1997) verweisen ergänzend auf die Bedeutung des Motivs der Vermeidung von Statusverlust (bzw. den Betrag eines Statusverlusts, *SV*) bei Bildungsentscheidungen sowie der Wahrscheinlichkeit (*c*), dass ein Statusverlust bei der Entscheidung für eine bestimmte Ausbildungsalternative eintreten wird. Das Motiv der Vermeidung von Statusverlust ist im Kontext der hier interessierenden Fragestellung von nachrangiger Bedeutung. Die Abwendung eines drohenden Statusverlusts beeinflusst hingegen in hohem Maße die sozial selektive Entscheidung zwischen beruflicher und Allgemeinbildung beim Übergang in die Sekundarstufe II bzw. bei der Entscheidung für die Aufnahme eines Studiums auf Hochschulstufe (Becker, 2012; Holm et al., 2019).

6 Erikson und Jonsson (1996) führen ein additives Modell ein ($EU_{Ai} = P_{Ai} \times B_{Ai} - C_{Ai}$), in welchem der Nettonutzen einer Alternative (EU_{Ai}) resultiert, in dem die Erfolgswahrscheinlichkeit mit dem erwarteten Nutzen der Alternative *i* multipliziert und davon die erwarteten Kosten subtrahiert werden. Demgegenüber gehen die Parameter im Modell nach Esser (1999) als multiplikative Terme ein, mit welchen für jede Alternative *i* sowohl die Bildungsmotivation ($B_{Ai} + C_{Ai}SV$) wie auch das damit einhergehende Investitionsrisiko (C_{Ai}/p_{Ai}) abgebildet werden. Eine Entscheidung für Alternative *i* erfolgt, wenn verglichen mit den übrigen Handlungsalternativen die Bildungsmotivation in Relation zum Investitionsrisiko höher ausfällt. Empirische Anwendungen der Überprüfung der Annahmen der SEU-Theorie unterscheiden sich darin, ob die einzelnen Parameter für verschiedene Alternativen direkt gemessen und in statistischen Analysen berücksichtigt werden (direkte Teststrategie) oder ob sich die Messung auf das interessierende Verhalten und andere objektive Faktoren wie die soziale Klasse beschränkt (indirekte Teststrategie; Kroneberg & Kalter, 2012).

auf Zuständigkeiten von Behörden, Berufsberatung, Lehraufsicht etc. voraussetzt. Personen, die zum QV zugelassen werden, sollen gemäß Empfehlung des SBFI während des gesamten Verfahrens von Beratungsstellen unterstützt und begleitet werden, da dies die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Erwachsene ihre Anträge für ein QV Validierung fertigstellen und über diesen Weg einen formalen Abschluss der beruflichen Grundbildung erwerben (SBFI, 2017).

Es ist davon auszugehen, dass sprachliche Hürden für einen Teil der niedrigqualifizierten Personen, die potenziell für ein QV Validierung infrage kommen, sehr hoch ausfallen. Auch Maurer und Schneebeli verweisen darauf, dass nur wenige Dienstleistungen angeboten werden, mit denen „das Beratungsangebot [...] und das Ausbildungsangebot gezielt auf Personen ohne Abschluss auf Sekundarstufe II ausgerichtet" ist (Maurer & Schneebeli, 2018, S. 24). Nicht nur die Erstellung des Validierungsdossiers, sondern auch die Beschaffung und Verarbeitung relevanter Informationen erfordert gute Sprachkenntnisse in einer der Landessprachen. Die Kantone bieten als Dienstleistung „Eingangsportale" für Erwachsene an, die einen Berufsabschluss anstreben.[7] In den meisten Fällen führen die Eingangsportale zu den kantonalen Berufsbildungsämtern, die Informationen zum QV Validierung bereitstellen.[8] Die Qualität der Betreuung dieser Informationsseiten ist als sehr unterschiedlich einzustufen. Während einige Kantone differenzierte und einfach zugängliche Informationen bereitstellen, funktionieren auf anderen Portalen die aufgeführten Links auf relevante Dokumente nicht oder der Umfang an Informationen ist auf ein Minimum beschränkt.

Die Wahrscheinlichkeit, dass Personen überhaupt ein Zulassungsgesuch zum QV Validierung stellen, dürfte wesentlich damit in Zusammenhang stehen, wie einfach sich die Informationsbeschaffung gestaltet und wie niederschwellig das kantonale Beratungs- und Betreuungsangebot gestaltet ist. Diese Wahrscheinlichkeit ist jedoch nicht gleichzusetzen mit der Erfolgswahrscheinlichkeit, das heißt, dass ein QV Validierung nach erfolgter Zulassung erfolgreich abgeschlossen wird. Zum QV Validierung zugelassene Personen werden fünf Jahre zugestanden, um die für einen Lehrberuf verlangten Kompetenzen nachzuweisen und dadurch einen formalen Berufsbildungsabschluss zu erwerben. Gemäss dem Handbuch Validierungsverfahren des Kantons Bern erwerben die meisten Personen ein Fähigkeitszeugnis innerhalb von anderthalb bis drei Jahren (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern, 2021). Die Erfolgswahrscheinlichkeit dürfte in Zusammenhang stehen mit der Anzahl der noch nachzuweisenden Kompetenzen, die für niedrig qualifizierte Personen höher ausfällt. Allerdings dürfte gerade für Niedrigqualifizierte eine weitere Unsicherheit hinzukommen. Sind nach erfolgter Zulassung noch mehrere Handlungskompetenzen nachzuweisen, so werden diese theoretisch an Berufsfachschulen und praktisch

7 Für eine Übersicht der kantonalen Eingangsportale siehe bspw. https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/115332 (Abrufdatum: 30.03.2022).

8 Gemäß Maurer und Schneebeli (2018) sind Berufsberatungen nebst ihrer Funktion der (Vor-)Beratung und Unterstützung bei der Ausarbeitung von Zulassungsgesuchen in einigen Kantonen auch für die Prüfung und Beurteilung von Zulassungsgesuchen zuständig, welche die Grundlage des Zulassungsentscheids bilden, der letztlich von der Lehraufsicht getroffen wird.

im Betrieb geprüft. Ein Arbeitsplatzverlust kann sich deshalb erschwerend auf den erfolgreichen Abschluss des QV Validierung auswirken, da Handlungskompetenzen zwingend im Betrieb nachzuweisen sind, was einerseits eine Anstellung voraussetzt und andererseits auch eine Abhängigkeit vom Betrieb impliziert. Insgesamt ist ein erfolgreicher Abschluss demnach nicht nur mit einem hohen zeitlichen Aufwand verbunden, sondern die Erfolgsaussichten sind zusätzlich aufgrund des Eintretens nicht vorhersehbarer Ereignisse wie des Verlusts einer Anstellung mit Unsicherheit behaftet.

Der zeitliche Aufwand, der die Aufnahme des Zulassungsverfahren bis hin zum erfolgreichen Abschluss beinhaltet, geht einher mit direkten Kosten in der Höhe von 5000 bis 7000 Franken, die heute zu einem Großteil von den Kantonen getragen werden. Diese Kosten fallen allenfalls für Personen höher aus, deren Wohnkanton kein Validierungsverfahren im angestrebten Lehrberuf anbietet, was auf die meisten Kantone zutrifft. In diesem Fall erfolgt die Zuweisung an einen Verfahrenskanton, wobei sich Wohnkantone über Kostengutsprachen an den Kosten für das Validierungsverfahren beteiligen. Die meisten Kantone sind in den letzten Jahren dazu übergangen, sich in erheblichem Umfang an den direkten Kosten zu beteiligen, zumindest wenn es sich um einen Erstabschluss der Sekundarstufe II handelt.[9] Von den erwachsenen Personen sind hingegen Kosten wie Reisespesen, Lehrmittel etc. selbst zu tragen, wobei die Reisekosten für Personen, die ihr Validierungsverfahren nicht im Wohnkanton absolvieren können, höher ausfallen dürften.

Aufgrund der substanziellen Kostenbeteiligung durch die Kantone ist nicht davon auszugehen, dass die direkten Kosten ausschlaggebend dafür sind, ob eine Person ein QV Validierung absolviert bzw. davon absieht. Entscheidend dürfte diesbezüglich die Belastung durch indirekte Kosten, das heißt Opportunitätskosten sein. Der Aufwand zur Erstellung eines Validierungsdossiers wird auf „berufsberatung.ch" mit rund 100 Stunden veranschlagt. Die Erstellung des Dossiers bildet die Grundlage für den Entscheid der Zulassung zum QV Validierung. Dieser Wert dürfte je nach Betreuungsbedarf der erwachsenen Personen, den Sprach- sowie den EDV-Kenntnissen stark variieren. Zudem dürften Personen im Nachteil sein, die Qualifikationen und Arbeitserfahrung im Ausland erworben haben. Nach erfolgter Zulassung ist der zusätzlich zu leistende Zeitaufwand zur Bestätigung von Handlungskompetenzen davon abhängig, welche Handlungskompetenzen nachzuweisen sind. Auch hier dürften sprachliche Fertigkeiten ein zentrales Kriterium dafür sein, wie viele Handlungskompetenzen bereits mit der Einreichung des Validierungsdossiers und somit bei der Zulassung durch die zuständigen Expertinnen und Experten anerkannt werden. Die Einschätzung des zu leistenden Zeitaufwands zur Erstellung des Validierungsdossiers und zur Bescheinigung fehlender Handlungskompetenzen dürfte insbesondere in der Gruppe der Niedrigqualifizierten bei der Entscheidung für bzw. gegen die Aufnahme eines QV Validierung ausschlaggebend sein. Ein niedriges Einkommen dürfte

9 Die Kosten für die Begleitung bei der Erstellung des Validierungsdossiers sowie für die Beurteilung des Dossiers durch Expertinnen und Experten gehen gemäß Richtlinien der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK) zulasten der Wohnkantone (SBBK, 2017). Zudem legen Kantone Obergrenzen fest für die finanzielle Beteiligung der Aneignung von noch zu erwerbenden Handlungskompetenzen, oder sie erlassen auch diese Kosten vollständig.

es diesen Personen stark erschweren das Arbeitspensum zu reduzieren, um ein Validierungsverfahren zu durchlaufen und erfolgreich abzuschließen. Zwar wird auf verschiedenen kantonalen Informationsseiten darauf hingewiesen, dass Stiftungen Stipendien gewähren, um die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und dem Erwerb einer formalen Qualifikation über ein QV Validierung zu verbessern, aber auch die Chance der Einwerbung eines Stipendiats dürfte selektiv erfolgen, das heißt mit den sprachlichen Fähigkeiten und dem Zugang zu relevanten Informationen über Personen in Zusammenhang stehen.

Unberücksichtigt blieb bisher der Aspekt des Nutzens, der mit dem Erwerb eines formalen Abschlusses einer beruflichen Grundbildung einhergeht. Der Nettonutzen für eine Entscheidung zugunsten der Aufnahme eines QV Validierung muss ausgehend von den oben ausgeführten theoretischen Annahmen größer sein als der Nettonutzen für den Verzicht auf ein solches Verfahren. Die oben diskutierten Aspekte, das heißt die subjektiv erwarteten Kosten sowie die erwartete Unsicherheit, ob ein QV Validierung erfolgreich abgeschlossen wird, gehen für die erwachsenen Personen mit Verzicht oder zusätzlichen Belastungen einher. Die Entscheidung zugunsten eines QV Validierung muss deshalb über den Nutzen aufgewogen werden, den ein formaler Abschluss mit sich bringt. Hier gilt es, verschiedene Aspekte zu berücksichtigen, die potenziell einen Nutzen darstellen können.

Zunächst dürfte ein QV Validierung interessant sein, weil der Erwerb eines formalen Abschlusses allenfalls mit einer Einkommensverbesserung einhergehen kann, wobei sich dieser Nutzen nicht zwingend in allen Branchen und Berufsfeldern einstellen muss. Ergebnisse einer nicht repräsentativen Befragung von Nutzerinnen und Nutzern des Eingangsportals Nordwestschweiz von Maurer und Schneebeli (2018, S. 32) verweisen auf die Wichtigkeit unterschiedlicher Motive für die Entscheidung zugunsten des Erwerbs einer formalen Qualifikation im Erwachsenenalter. Die Verbesserung des Beschäftigungsverhältnisses in Bezug auf Beförderung und Einkommen stellt nicht das Hauptmotiv dar. Als mindestens ebenso wichtig wird von den befragten Personen (N = 103) bewertet, dass der Betrieb einen Abschluss erwartet, dass ein Abschluss bessere Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnet und dass mit einem Abschluss das Arbeitslosigkeitsrisiko abnimmt. Spannend ist, dass die höchste Zustimmung für die Aussage zu beobachten ist, dass ein formaler Abschluss bessere Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt eröffnet. Die Gewichtung der befragten Personen ist auch mit Bezugnahme auf die Signaltheorie (Spence, 1973; Weiss, 1995) oder das Labor Queue Model (Thurow, 1978) plausibel. So zeigen beispielsweise Liechti et al. (2017), dass Arbeitgebende bei der Vergabe von Erwerbspositionen die Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen insbesondere dann honorieren, wenn die erworbenen Qualifikationen von Arbeitgebenden auf der zu besetzenden Stelle erwartet werden. Dabei ist nicht davon auszugehen, dass die über das QV Validierung erworbenen Abschlüsse von Arbeitgebenden als negatives oder stigmatisierendes Signal gedeutet werden. Viel eher dürften Arbeitgebende einen solchen Abschluss mit positiven Attributen wie Persistenz sowie einem hohen Grad der Selbstorganisation und

Selbstständigkeit in Beziehung setzen.[10] Der Erwerb eines eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses dürfte wesentlich dazu beitragen, dass erwachsene Personen ihre Beschäftigungschancen verbessern, da sie sich bei der Bewerbung auf Stellen aufgrund der erworbenen formalen Qualifikation weiter vorne in der Schlange der BewerberInnen einreihen. Sie bieten ihre Arbeitskraft nicht länger als niedrig qualifizierte Arbeitnehmende mit Berufserfahrung an, sondern sie weisen das wichtigste Gut in qualifikationsbestimmten Systemen auf: einen formalen Abschluss der beruflichen Grundbildung (Müller & Shavit, 1998). Dieser bildet das Eintrittsticket zu Erwerbspositionen in berufsfachlichen Arbeitsmärkten in kleinen und mittelgroßen Betrieben sowie zu Positionen in betriebsspezifischen Arbeitsmärkten in Großbetrieben (Lutz & Sengenberger, 1974; Sacchi et al., 2016). Es ist der Zugang zu qualifizierten Erwerbspositionen in einem bestimmten Berufsfeld, der kurz- wie auch langfristig den größten Nutzen für die Sozialintegration einer Person stiften dürfte.

Der niedrige Anteil von fünf bis sieben Prozent an allen berufsbildenden Abschlüssen, die von erwachsenen Personen erworben werden, verweist darauf, dass sich ein Großteil der Personen, für die der Erwerb einer formalen Qualifikation über ein QV Validierung potenziell infrage kommen würde, gegen ein solches Verfahren entscheidet. Für sie dürften vor dem Hintergrund niedriger Einkommen insbesondere die Opportunitätskosten und damit der hohe zeitliche Aufwand, der zudem mit Unsicherheiten verbunden ist, zu stark ins Gewicht fallen. Dies dürfte in besonderer Weise auf die Population der Niedrigqualifizierten zutreffen, und dabei insbesondere auf Personen mit sprachlichen Schwierigkeiten. Nach Sichtung der verschiedenen kantonalen „Eingangsportale“ fällt auf, dass teilweise zwar sehr ausführliche Dokumentationen für das QV Validierung verfügbar sind, dass ein Verständnis dieser umfangreichen Informationen jedoch kaum für alle erwachsenen Personen ohne enge Begleitung durch die Berufsbildungsämter möglich ist (Tsandev et al., 2017, S. 31, 36). Dabei stellt sich die Frage, ob Personen, die in Kantonen wohnhaft sind, die nicht zu den Verfahrenskantonen zählen, zu Beginn der Auseinandersetzung mit dem QV Validierung oder alternativen Bildungswegen diejenige Unterstützung und Begleitung erfahren, die zur Aufnahme eines QV Validierung ermuntert und motiviert.

2 Einflussfaktoren der Unterstützung von Validierungsverfahren: Perspektive der Organisationen der Arbeitswelt und der Betriebe

Abschließend soll darauf eingegangen werden, welches Interesse *Arbeitgebende* und *OdA* aufbringen, damit Arbeitnehmende ohne formale Qualifikation über den Bildungsweg des QV Validierung einen Abschluss der beruflichen Grundbildung erwer-

10 Dies schließt nicht aus, dass Arbeitgebende allenfalls ein geringes Interesse zeigen, wenn eigene Mitarbeitende ein QV Validierung anstreben, da das Verfahren für Arbeitgebende mit zusätzlichem Aufwand verbunden ist (Tsandev et al., 2017). Die hier gemachte Aussage zielt vielmehr darauf ab, dass bei einem Stellenwechsel nach Erwerb einer formalen Qualifikation durch ein QV Validierung keine Stigmatisierung dieses Ausbildungsabschlusses bzw. von Personen mit einem solchen Abschluss erwartet wird.

ben. Die Ergebnisse von Tsandev et al. (2017) zur Sicht der Betriebe zeigen, dass Betriebe nur bedingt über Kenntnisse und Informationen des QV Validierung verfügen und dass dies umso weniger erwartet werden kann, je kleiner Betriebe sind, da dies mit einem geringeren Grad der Professionalisierung in der Begleitung von Auszubildenden einhergeht. Zudem verweisen die Autorinnen darauf, dass aus Sicht von Betrieben lediglich bestehende Kompetenzen validiert, aber von den Arbeitnehmenden keine neuen Kompetenzen erworben werden. Dies dürfte auf eine Vielzahl der Verfahren jedoch kaum zutreffen, da nicht davon auszugehen ist, dass eine Mehrheit der Personen in der Lage ist, mit der Einreichung des Validierungsdossiers bereits alle Handlungskompetenzen eines Lehrberufs nachzuweisen. Ist eine solche Haltung jedoch in einem Betrieb gegeben, so ist in diesem von einem begrenzten Nutzen des Erwerbs einer formalen Qualifikation auszugehen.

Für den Betrieb selber resultieren allenfalls marginal höhere Produktionskosten, falls der Erwerb einer Qualifikation mit einem höheren Lohn der Arbeitnehmenden einhergeht. Weit einschneidender dürfte für Betriebe aber sein, dass sie erwachsene Personen, die ein QV Validierung anstreben, während des Verfahrens unterstützen müssen und auch in die Beurteilung des Nachweises von Handlungskompetenzen involviert sind. Hinzu kommt, dass Arbeitnehmende während der Verfahrenszeit allenfalls auch Unterstützung im Sinne einer temporären Reduktion des Arbeitspensums benötigen. Der deshalb aufseiten der Betriebe zu leistende Aufwand dürfte dazu beitragen, dass sich Betriebe eher zurückhaltend zeigen bezüglich Motivation, Unterstützung und Begleitung von erwachsenen Personen auf ihrem Weg zu einem formalen Abschluss über ein QV Validierung. Diese Punkte dürften auch entscheidend dafür sein, dass ein QV Validierung nur in wenigen Berufen angeboten wird. Besteht kein fundamentales Interesse der Arbeitgebenden innerhalb eines Berufsfelds, so ist nicht davon auszugehen, dass sich die OdA in Anbetracht der sehr bescheidenen Zahl an Abschlüssen über das QV Validierung in stärkerem Maße für die Implementierung und Institutionalisierung weiterer Validierungsverfahren einsetzen (Maurer, 2019). Diese Erwartung lässt sich auch anhand der zentralen Annahmen der Humankapitaltheorie ableiten. Selbst wenn im Rahmen des QV Validierung zusätzliche berufsspezifische Qualifikationen erworben werden, sind die Arbeitnehmenden bereits in Positionen beschäftigt, in denen die entsprechenden Qualifikationen und Handlungskompetenzen zumindest teilweise vorausgesetzt werden. Für die zusätzlichen Investitionen in das Humankapital der Arbeitnehmenden können Arbeitgebende deshalb nur einen geringen Nutzen erwarten. Vielmehr verhelfen sie ihren Mitarbeitenden dazu, einen formalen Abschluss zu erwerben, der die Wahrscheinlichkeit für Stellen- und Betriebswechsel der Arbeitnehmenden erhöht, was mit zusätzlichen Kosten auf Seite der Arbeitgebenden einhergeht.

3 Diskussion

In diesem Beitrag wurde aus der Perspektive der soziologischen Rational-Choice-Theorie der Frage nachgegangen, welche Aspekte für erwachsene Personen ohne formalen Bildungsabschluss innerhalb eines Berufsfelds sowie für OdA und Betriebe relevant sein dürften, damit einerseits erwachsene Personen ein QV mit Validierung von Bildungsleistungen anstreben sowie andererseits OdA und Betriebe an der Implementierung und Institutionalisierung solcher Verfahren ein Interesse haben. Im Vordergrund standen dabei niedrig qualifizierte Personen, welche bereits auf gebrochene und nichtlineare Bildungsverläufe zurückblicken. Für diese Personen kann ein QV Validierung eine Option darstellen, um einen qualifizierten Abschluss einer beruflichen Grundbildung zu erwerben, der die Beschäftigungschancen innerhalb eines Berufsfelds verbessert im Sinne der Sicherung eines langfristigen Zugangs zu qualifizierter Beschäftigung, branchenüblichem Einkommen, Aufstiegsmöglichkeiten, Weiterbildungsgelegenheiten etc., aber auch vor Risiken schützt wie der Wahrscheinlichkeit, prekär beschäftigt zu sein oder eine Anstellung zu verlieren. Die QV Validierung können demnach einen Beitrag zu einer stärkeren Sozialintegration von Personen über eine bessere Positionierung auf dem Arbeitsmarkt leisten.

Diese unbestreitbar positiven Aspekte, die nicht nur für das Individuum, sondern auch für eine Gesellschaft als vorteilhaft einzustufen sind, werden an verschiedensten Stellen bei Bund, Kantonen, OdA und Arbeitgebenden als Bildungsziele betont. Lebenslanges Lernen wird dabei als ein Schlüssel angesehen, um den Herausforderungen von Digitalisierung und dem damit einhergehenden berufsstrukturellen Wandel zu begegnen. Jedoch gilt es diesbezüglich zu berücksichtigen, dass die Chance der Bildungsteilhabe in wesentlichem Maße vom Bildungsstand einer Person abhängt. Personen ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss weisen die tiefste Beteiligungsquote an Weiterbildung auf (SKBF, 2018). Gerade deshalb müsste es ein politisches Anliegen sein, alternative Bildungswege wie das QV Validierung verstärkt zu fördern, auch weil das Ziel, wonach 95 % aller 25-Jährigen in der Schweiz über einen Abschluss auf der Sekundarstufe II verfügen sollen, bisher nicht erreicht wird.

Auf Ebene der erwachsenen, niedrigqualifizierten Personen dürften folgende Punkte dazu beitragen, dass sie sich für die Aufnahme eines QV Validierung entscheiden: Zunächst natürlich der Nutzen im Sinne der Verbesserung der individuellen Beschäftigungschancen. Dieser Nutzen dürfte in der Population der für ein QV Validierung infrage kommenden Personen unbestreitbar bekannt sein. Es ist deshalb davon auszugehen, dass die Entscheidung in wesentlichem Maße von der Einschätzung der subjektiv erwarteten Kosten sowie der Erfolgswahrscheinlichkeit beeinflusst wird. Gemäß verschiedenen Informationsportalen wird die Wahrscheinlichkeit für einen erfolgreichen Abschluss als hoch eingestuft, wenn während der Vor- und Ausarbeitung der Validierungsdossiers eine enge Betreuung gewährleistet ist. Es ist jedoch nicht davon auszugehen, dass die Qualität der Betreuung durch Berufsbildungsämter in allen Kantonen als gegeben vorausgesetzt werden kann, insbesondere dann nicht, wenn es sich beim Wohnkanton nicht um einen Verfahrenskanton handelt. Schließ-

lich ist davon auszugehen, dass insbesondere die Einschätzung der erwarteten direkten und indirekten Kosten den Entscheid für oder gegen ein QV Validierung beeinflussen. Da seit wenigen Jahren die Kantone dazu übergegangen sind, diese Kosten zu einem substanziellen Anteil zu tragen, dürften Opportunitätskosten das größte Hindernis darstellen. Je nach Anzahl der noch beizubringenden Handlungskompetenzen dürfte ein QV Validierung in der Regel zwischen anderthalb bis drei Jahren in Anspruch nehmen. Müssen Personen in dieser Zeit ihr Arbeitspensum reduzieren, um diese Leistungen zu erbringen, dann dürften die damit einhergehenden finanziellen Einbußen insbesondere für erwachsene, niedrig qualifizierte Personen sehr hoch ins Gewicht fallen. Natürlich stellt für diese Gruppe von Personen die Übernahme der direkten Kosten einen Anreiz dar, aber ohne teilweise Kompensation der Opportunitätskosten dürfte der langfristig erwartete Nutzen den kurzfristig zu stemmenden Aufwand bei gleichzeitigem Verzicht auf Einkommen kaum aufwiegen.

Verbleibt die Berücksichtigung der Seite der OdA und der Betriebe. Die geringe Anzahl an Validierungsverfahren macht deutlich, dass das Interesse an der Implementierung und Institutionalisierung von Validierungsverfahren aufseiten von Branchenverbänden und Arbeitgebenden – natürlich mit Ausnahme derjenigen Branchen, in denen ein Angebot an QV Validierung besteht – als eher bescheiden einzustufen ist. Es ist für diese Personen naheliegend, dass sie ihre Ressourcen schwerpunktmäßig auf die Ausbildung und Qualifikation Jugendlicher und junger Erwachsener und damit auf die klassischen Ausbildungsangebote der beruflichen Grundbildung ausrichten. Auch wenn die Kantone sich stark an den Kosten der QV Validierung beteiligen, liegt letztlich dennoch der Aufwand bei den Betrieben. Ihnen entstehen durch die Begleitung und Betreuung der Mitarbeitenden während der Qualifikationsverfahren zusätzliche Kosten. Überwiegen aus Sicht der Betriebe die Faktoren des zusätzlichen Aufwands oder die mit einem Validierungsverfahren allenfalls einhergehende erhöhte Wahrscheinlichkeit für einen Betriebswechsel, dann dürfte sich für sie das Interesse am QV Validierung in Grenzen halten.

Literatur

Amtsblatt der Europäischen Union (2012). Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (2012/C 398/01). https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF (Abrufdatum: 23.12.2022).

Becker, R. (2012). Der Übergang ins Hochschulstudium. Prozesse und Mechanismen am Beispiel der deutschen Schweiz. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & R. Samuel (Hrsg.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend und jungen Erwachsenenalter* (S. 305–331). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19071-6_15

Becker, R. & Glauser, D. (2018). Berufsausbildung, Berufsmaturität oder Mittelschule? Soziale Selektivität beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, *44*(1), 9–33. https://doi.org/10.1515/sjs-2018-0002

Becker, R. & Lauterbach, W. (2010). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 11–49). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92484-7_1

Becker, R. & Schulze, A. (2013). Kontextuelle Perspektiven ungleicher Bildungschancen – eine Einführung. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 1–30). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_1

Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern. (2021). *Handbuch Validierungsverfahren Teil 1.* Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern. https://www.biz.bkd.be.ch/content/dam/biz_bkd/dokumente/de/themen/laufbahn/bae-gebuehrenblatt-validierung-kanton-bern-paved.pdf

Böni, E. (2003). Diskontinuierliche Verläufe und Ausbildungslosigkeit. In *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule (Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE)* (S. 81–100). BFS.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances – la mobilité sociale dans les sociétés industrielles.* Armand Colin.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in {Western} society*. Wiley.

Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. {Towards} a formal rational action theory. *Rationality and Society*, *9*(3), 275–305. https://doi.org/10.1177/104346397009003002

Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (2012/C398). (2012). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=SK

Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The {Swedish} test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized?* (S. 1–63). Westview Press.

Esser, H. (1999). *Soziologie: Spezielle Grundlagen, Band 1: Situationslogik und Handeln*. Campus.

Esser, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 2. Die Konstruktion der Gesellschaft.* Campus Verlag.

Glauser, D. (2012). Erwerbseintritt von gering qualifizierten Jugendlichen in der Schweiz: Unqualifizierte Beschäftigung und Einkommensnachteile im Vergleich zu Jugendlichen mit Berufsbildungsabschluss. In J. Mansel & K. Speck (Hrsg.), *Jugend und Arbeit: empirische Bestandesaufnahme und Analysen* (S. 231–250). Beltz Juventa.

Glauser, D. (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09096-8_2

Holm, A., Hjorth-Trolle, A. & Jæger, M. M. (2019). Signals, Educational Decision-Making, and Inequality. *European Sociological Review, 35*(4), 447–460. https://doi.org/10.1093/esr/jcz010

Holtmann, A. C., Ehlert, M., Menze, L. & Solga, H. (2021). Improving Formal Qualifications or Firm Linkages-What Supports Successful School-to-Work Transitions among Low-Achieving School Leavers in Germany? *European Sociological Review, 37*(2), 218–237. https://doi.org/10.1093/esr/jcaa047

Kroneberg, C. (2011). *Die Erklärung sozialen Handelns. Grundlagen und Anwendung einer integrativen Thorie.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://sfx.metabib.ch/sfx_locater?sid=ALEPH:DSV01&genre=book&isbn=978-3-531-93144-9&id=doi:10.1007/978-3-531-93144-9

Kroneberg, C. & Kalter, F. (2012). Rational choice theory and empirical research. {Methodological} and theoretical contributions in Europe. *Annual Review of Sociology, 38*(1), 73–92. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071811-145441

Liechti, F., Fossati, F., Bonoli, G. & Auer, D. (2017). The Signalling Value of Labour Market Programmes. *European Sociological Review, 33*(2), 257–274. https://doi.org/10.1093/esr/jcw061

Lockwood, D. (1971). Soziale Integration und Systemintegration. In W. Zapf (Hrsg.), *Theorien des sozialen Wandels* (S. 124–137). Kiepenheuer und Witsch.

Lutz, B. & Sengenberger, W. (1974). *Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarktpolitik.* Schwartz.

Maurer, M. (2019). The challenges of expanding recognition of prior learning (RPL) in a collectively organised skill formation system: the case of Switzerland. *Journal of Education and Work, 32*(8), 665–677. https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1694141

Maurer, M. & Schneebeli, R. (2018). *Eingangsportal „Berufsabschluss für Erwachsene" des Bildungsraums Nordwestschweiz (Studie und Handlungsempfehlungen).* SBFI (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation).

Maurer, M., Wettstein, E. & Neuhaus, H. (2016). *Berufsabschluss für Erwachsene in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Blick nach vorn.* hep.

McIntosh, S. (2013). Hollowing out and future of the labour market. *BIS Research Paper No. 134.* https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/250206/bis-13-1213-hollowing-out-and-future-of-the-labour-market.pdf

Müller, W. & Kogan, I. (2010). Education. In S. Immerfall & G. Therborn (Hrsg.), *Handbook of european societies. Social transformations in the 21st century* (S. 217–289). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88199-7_9

Müller, W. & Pollak, R. (2007). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 303–342). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Müller, W. & Shavit, Y. (1998). Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1*(4), 501–533.

Murphy, E. C. (2014). Workers' movement out of declining occupations in Great Britain, Germany and Switzerland. *European Sociological Review, 30*(6), 685–701. https://doi.org/10.1093/esr/jcu066

Oesch, D. (2010). What explains high unemployment among low-skilled workers? Evidence from 21 OECD countries. *European Journal of Industrial Relations, 16*(1), 39–55.

Oesch, D. (2013). *Occupational change in Europe. How technology and education transform the job structure*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199680962.001.0001

Opp, K.-D. (2013a). Rational choice theory, the logic of explanation, middle-range theories and analytical sociology. A reply to Gianluca Manzo and Petri Ylikoski. *Social Science Information, 52*(3), 394–408. https://doi.org/10.1177/0539018413488475

Opp, K.-D. (2013b). What is analytical sociology? Strengths and weaknesses of a new sociological research program. *Social Science Information, 52*(3), 329–360. https://doi.org/10.1177/0539018413483939

Sacchi, S., Kriesi, I. & Buchmann, M. (2016). Occupational mobility chains and the role of job opportunities for upward, lateral and downward mobility in Switzerland. *Research in Social Stratification and Mobility, 44*, 10–21. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2015.12.001

Salzmann, P., Hämmerli, C., Deschenaux, A., Cortessis, S. & Salini, D. (2020). *Stand der Umsetzung der Anrechnung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung.*

SBBK (2017). *Empfehlung für die interkantonale Abgeltung der Validierung von Bildungsleistungen, revidierte Fassung vom 2. August 2017*. Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK). https://edudoc.ch/record/216960/files/empfehlung_abgeltung_validierung_d.pdf

SBFI (2017). *Handbuch Berufliche Grundbildung für Erwachsene*. https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2017/08/handbuch%20berufliche%20grundbildung%20f%C3%BCr%20erwachsene.pdf.download.pdf/Berufliche_Grundbildung_f%C3%BCr_Erwachsene_080d-20170808TRR.pdf

SBFI (2018). *Leitfaden: Anrechnung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung*. SBFI.

SBFI (2021). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2021*. SBFI. https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/webshop/2020/bb-f-z-2020.pdf.download.pdf/fakten_zahlen_bb2021_d.pdf

Schmid, E., Neumann, J. & Kriesi, I. (2016). *Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Bildungserfolg: Ergebnisse zur zweijährigen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA)*. BFS.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. SKBF.

Simon, H. (1955). A behavioral model of rational choice. *The Quarterly Journal of Economics, 69*(1), 99–118.

Simon, H. (1972). Theories of bounded rationality. In C. B. McGuire & R. Radner (Hrsg.), *Decision and organization. A volume in honor of Jacob Marschak* (S. 161–176). North-Holland Publishing.

Skopek, J. & Passaretta, G. (2020). Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from Infancy to Adolescence: The Case of Germany. *Social Forces*, *100*(1), 86–112. https://doi.org/10.1093/sf/soaa093

Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Barbara Budrich.

Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, *87*(3), 355–374. http://www.jstor.org/stable/1882010

Thurow, L. C. (1978). Die Arbeitskräfteschlange und das Modell des Arbeitsplatzwettbewerbs. In W. Sengenberg (Hrsg.), *Der gespaltene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation* (S. 117–137). Campus.

Tsandev, E., Beeli, S., Aeschlimann, B., Kriesi, I. & Voit, J. (2017). *Berufsabschluss für Erwachsene: Sicht von Arbeitgebenden (Schlussbericht)*. SBFI.

Weiss, A. (1995). Human Capital vs. Signalling Explanations of Wages. *The Journal of Economic Perspectives*, *9*(4), 133–154. http://www.jstor.org/stable/2138394

Zimmermann, T. (2020). Social Influence or Rational Choice? Two Models and Their Contribution to Explaining Class Differentials in Student Educational Aspirations. *European Sociological Review*, *36*(1), 65–81. https://doi.org/10.1093/esr/jcz054

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Soziologisches Mehrebenenmodell zur Erklärung sozialer Phänomene 220

Autor

Dr. David Glauser ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung Bildungssoziologie des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Bern. Co-Antragsteller der DAB-Panelstudie (www.dab.edu.unibe.ch). Forschungsschwerpunkte: school to work transitions, Ungleichheitsforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung und Längsschnittdatenanalyse.
Kontakt: david.glauser@edu.unibe.ch

III.4 Validierung und Neoliberalismus – selbstverantwortete Beschäftigungsfähigkeit als Lernergebnis

Stefan Vater

Abstract

Es geht im Beitrag um eine Einordnung der Validierung in bildungspolitische Strategien und um eine Einschätzung ihrer Ziele. Es geht nicht um Details verschiedenster Validierungssysteme. Validierung spielt eine Rolle in einer spezifischen diskursiven Formation. Es ist ein neoliberaler Diskurs der um den Arbeitsmarkt und die Wirtschaft kreist und ein Diskurs von Versprechungen des individuellen Erfolges durch Entrepreneurship, Konkurrenz und Eigenverantwortung.

Schlagworte: Validierung, Neoliberalismus, Konkurrenz, Eigenverantwortung

This contribution is about a classification/contextualisation of validation in educational policy strategies and an assessment of its goals. It is not about details of different validation systems. Validation plays a role in a specific discursive formation. It is a neoliberal discourse that revolves around the labour market and the economy and a discourse of promises of individual success through entrepreneurship, competition and personal responsibility.

Keywords: validation, neoliberalism, competition, personal responsibility

1 Wozu Validierung?

> „Ein sich rasant entwickelnder Arbeitsmarkt, geprägt von wirtschaftlichem und technologischem Wandel, eine alternde Bevölkerung sowie die aktuelle Flüchtlingssituation sind nur einige der zentralen Herausforderungen, mit denen sich Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik derzeit konfrontiert sehen. Insbesondere vor diesem Hintergrund gewinnt die Feststellung und Anerkennung von erlernten Kompetenzen abseits der klassischen Bildungswege an sozialer und politischer Bedeutung." (BMB & BMWFW, 2017, S. 3 – Der erste Satz der österreichischen Validierungsstrategie)

Validierung ist ein Wort zeitgenössischer Policy-Papers und einer modernen Erwachsenenbildung. Ihre Zielsetzungen sind in der Praxis der Erwachsenenbildung nicht unbekannt. Validierung ist allerdings verbunden mit einem speziellen Diskurs: Es ist ein Diskurs, der um den Arbeitsmarkt und die Wirtschaft kreist und ein Diskurs von

Versprechungen des individuellen Erfolges durch Entrepreneurship, Konkurrenz und Eigenverantwortung. Ideen von transparentem Management, New Public Management und dem effizienten Gewährleistungsstaat – einem Staat, der sich im Bereich Sicherheit, Asylpolitik und Wirtschaftsförderung als starker Staat zeigt, im Bereich sozialer Sicherheit, Gesundheit und Arbeitsplatzsicherheit aber auf Selbstverantwortung der Individuen verweist – setzen sich durch. Wer reich ist, hat es sich in dieser Ideologie[1] durch Leistung verdient; wer krank ist, war wohl zu wenig gesundheitsbewusst, und wer arm ist, ist wohl faul, ungebildet und dumm. So könnten die Ideen des Neoliberalismus und der Bildungspolitik der Europäischen Union kurz, polemisch und prägnant zusammengefasst werden.

Unbenommen, einige der in formativen Validierungspraxen eingesetzten Methoden kommen aus der Erwachsenenbildung und spielen in der Erwachsenenbildung emanzipatorische Rollen, das heißt, sie erhöhen das Selbstbewusstsein der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, erhöhen ihre Bildungsaspiration und werden von ihnen als brauchbar akzeptiert. Anerkennung und Gleichheit sowie Respekt vor dem Können, dem Wissen oder einfach der Person des oder der anderen stellen Grundprinzipien der Erwachsenenbildung dar und finden ihren Ausdruck in Reflexion, Lerntagebüchern und Portfolios. Das Erkennen und Anerkennen von Können, Handlungsfähigkeit und Wissen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Erwachsenenbildung ist für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner nichts Neues. Erwachsenenbildung ist historisch in ihrer Entstehung, Bildung unter Gleichen (Stifter, 2004; Filla, 2001) und basiert auf Anerkennung, Wertschätzung und Respekt, und sie war verbunden mit Demokratisierung. Ich meine nicht Anerkennung durch eine Autorität, den Staat, die Universität oder den Markt, und auch nicht Anerkennung durch einen Prozess, der mit als objektiv verkauften standardisierten Tabellensystemen und Fragen von anderen bestimmte Standards zu eigenen der Personen zu machen trachtet (Gelhard, 2011, S. 24 ff.).

Neu ist nur, diese Praxis ausschließlich in den Dienst des Marktes und der Wirtschaft zu stellen; das werde ich in diesem Beitrag zu belegen suchen, wobei mir bewusst ist: Die Ideologie und das Credo[2] des Marktes können durch Argumente nicht widerlegt werden. Für den Markt und den Neoliberalismus steht und bürgt der Reichtum und das Geld der Wenigen.

2 Was bedeutet Validierung?

Anerkennung von Menschen und ihrer Individualität und ihrem Können ist scheinbar für Befürworterinnen und Befürworter der selbstverantworteten und individuel-

1 Ich verwende in diesem Beitrag den Begriff „Ideologie" in Anschluss an Althusser (2010) als die imaginäre (vorgestellte) Beziehung der Individuen zu ihren realen Existenzbedingungen, als eine Art gelebtes Realitätsverständnis, das auch materiell ist.

2 Weiter folge ich mit Begriffen wie „Credo" und „Evangelisten" Autorinnen und Autoren, die Neoliberalismus als religionsähnliche Ideologie fassen: Dixon (2000), Veerkamp (2005), Sapir (2006). Veerkamp führt dies beispielweise in Vergleichen zur theologischen Dogmatik aus, die ähnlichen Argumentationsprinzipien folgt.

len Leistung und einer qualitätsgesicherten Bildung und für „Evangelisten des Marktes“ (Dixon, 2000) neu und fremd. Eine Innovation also. Aber es geht nicht um die Menschen, wenn der erste Satz der österreichischen Validierungsstrategie gelesen wird; es geht um den Arbeitsmarkt, um die Flüchtlingssituation (BMB & BMWFW, 2017, S. 3, 9), um Krisen und Drohungen. Es geht um die Durchsetzung der Kompetenzorientierung und der Output-Orientierung. Es geht auch um Qualität, Kunden und Markt, also um die immerwährenden Evergreens des Neoliberalismus und einer Gesellschaft, die seit den 1980er-Jahren den Anspruch auf eine gerechte Gesellschaft der Eigenverantwortung der Menschen überantwortet.

Die österreichische Validierungsstrategie nennt folgende Ziele:

- Aufwertung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen,
- Zugang zu Validierung,
- Verbesserung der Chancen auf Bildung und Arbeit,
- Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungssystems,
- Validierung soll integraler Bestandteil des Bildungssystems werden,
- Förderung von Lernergebnisorientierung und Qualitätssicherung (BMB & BMWFW, 2017, S. 10 ff.).

Validierung bedeutet, wenn wir nur einen Blick auf das Wort werfen: „gültig machen“. Was kann dies im Bereich der Erwachsenenbildung bedeuten? Validierung, im Sinne von „eine Gültigkeit extern anerkennen lassen“, ist nicht unbedingt ein Grundprinzip der allgemeinen/liberalen Erwachsenenbildung wie sie an Volkshochschulen beispielsweise in Österreich stattfindet. Die Grundprinzipien können bei aller Vielgestaltigkeit von Erwachsenenbildung mit Orientierung an der Nützlichkeit für die Teilnehmenden und an deren Handlungsfähigkeit, als kritische Bewusstwerdung, Steigerung des Selbstbewusstseins oder Geselligkeit und Gestaltung einer Kultur beschrieben werden.

Es geht bei Validierung nicht um einen Anspruch an Egalität, das heißt an die Gleichberechtigung verschiedener Arten der Bildung, Kultur und des Könnens, oder um die Anerkennung der Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmer als Gleiche (Ranciere, 2014). Das Gegenteil ist richtig: Es geht um eine standardisierte, gültige Anerkennung durch Institutionen oder Personen außerhalb der Erwachsenenbildung. Es geht bei Validierung um eine Anerkennung durch eine Allgemeinheit, einen Markt, eine Agentur, ein Validierungsbüro oder einen „Herrn“ irgendeiner Art (Cristol, 2020). Auch wenn Prozesse der Stärkung des Selbstbewusstseins oder der Gleichheit in formativen Prozessen der Validierung eine Rolle spielen mögen, sie definieren den dominanten Diskurs und Gestus der Validierung nicht, und sie sind klar nicht ergebnisoffen und rein funktionalistisch auf eine Anerkennung als „beschäftigungsfähig“ gerichtet. In summativen Prozessen der Validierung gibt es jemanden, der über die Gültigkeit urteilt, die Kriterien der Gültigkeit vorschreibt und im Grunde auch den Prozess des Erwerbs damit strukturiert. Außerdem stellt die Validierung im Prinzip nur eine Vorbereitung dar, letztlich notwendig bleiben Zertifikate und Zeugnisse – besonders gerade dort, wo es um Nachweise, Übergänge und „Anschlüsse“ geht.

3 Validierung: Die Passung für den Gebrauch und die umfassende Mobilisierung aller Kompetenzen

Die österreichische Weiterbildungsakademie (wba) definiert Validierung als „sichtbar oder verwertbar machen". Aber ist das das Gleiche?

> „Validierung bezeichnet im internationalen Kontext die Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen. Kompetenzen, die außerhalb formaler Bildungsinstitutionen erworben wurden, sollen sichtbar und verwertbar gemacht werden. [...] Heute wird es immer wichtiger, diese non-formal und informell erworbenen Kompetenzen auch sichtbar und damit z. B. auch für den Arbeitsmarkt verwertbar zu machen." (wba, o. D.)

Kann diese Sichtbarmachung durch Strategien der Validierung gelingen, wenn gleichzeitig die realen Prozesse und Positionskämpfe der Umsetzung der Validierungsstrategie im Kontext der neoliberalen Reform der Bildung – vor dem Hintergrund von New Public Management[3] – mitgedacht werden? Ich spreche auch von Institutionendünkel, Status und Prestige. Es geht offensichtlich nur um Sichtbarkeit am Arbeitsmarkt, also um eine ganz spezielle Art von Anerkennung. Die Verwertbarmachung wird im Grunde auch gar nicht versprochen, über die entscheidet der Arbeitsmarkt. Aber wem dient die scheinbare Sichtbarmachung der im Validierungsprozess definierten, quantifizierten, standardisierten Kompetenzen? Kann diese Sichtbarmachung funktionieren? Welche Bereiche der informellen Bildung werden erfasst und welche nicht? Welche Rolle spielt die gleichzeitige radikale Austrocknung der allgemeinen/liberalen Erwachsenenbildung durch Sparprogramme, Ökonomisierung und Konzentration auf das Wesentliche? Wo doch klarer und klarer wird: Die Ungleichheit steigt, die Statuspositionen und Ressourcen in unseren Gesellschaften werden vor allem nach sozialer Herkunft und bestehendem Reichtum verteilt (vgl. BMBWF, 2021; Bourdieu, 2001; Butterwege, 2021; Hartmann, 2002).

Wofür steht eine Strategie, die Anerkennung verspricht, vor dem Hintergrund von Evidenzen, die das genaue Gegenteil darlegen? Was bedeutet eine Strategie der Validierung, die besonders Selbstverantwortung für das eigene Kompetenzportfolio, das anhand externer Kriterien geprüft werden kann, fordert und fördert? Es geht um die Durchsetzung einer hegemonialen Idee der Verwertbarkeit. Es geht in der neoliberalen Umstrukturierung um Nutzbarmachung von Humankapital, um billige Arbeitskraft, um disponible und mobile Arbeitskraft. Es geht um das Arbeitskräftereservoir: „Je mehr Arbeitskraft, desto billiger die Arbeit", sagt der Markt. Vor diesem Denkhintergrund lesen sich auch die Strategiepapiere deutlich schlüssiger und konsistenter.

Das Deutsche Institut für Normung e. V. (DIN, 2015) formuliert Validierung im Sinne der industriellen Produktlogik, die mit Ulrich Bröckling (2000) auch für Qualitätssicherungsprozesse die Vorlage bildeten. Qualität sei die bestmögliche Entsprechung mit dem Produktplan oder Gebrauchszweck, die bestmögliche Erfüllung der klaren Vorgabe. Jede Abweichung ist ein Fehler. Validierung ist der Prozess der Überprüfung, eine Überprüfung durch externe Instanzen.

3 Zum New Public Management vgl. Vater, 2017.

Validierung ist die „Bestätigung durch Bereitstellung eines objektiven Nachweises (3.8.3), dass die Anforderungen (3.6.4) für einen spezifischen beabsichtigten Gebrauch oder eine spezifische beabsichtigte Anwendung erfüllt worden sind.“ (DIN, 2015, Punkt 3.8.13)

Der Rat der Europäischen Union (ER) hält 2012 Folgendes fest:

> „(1) Die Validierung von Lernergebnissen insbesondere Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die auf nichtformalem und informellem Wege erzielt werden, kann für die Steigerung von Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität eine wichtige Rolle spielen und insbesondere sozio-ökonomisch benachteiligte oder niedrig qualifizierte Menschen verstärkt für lebenslanges Lernen motivieren.
>
> (2) In einer Zeit, in der die Europäische Union mit einer schweren Wirtschaftskrise konfrontiert ist, die zu einem steilen Anstieg der Arbeitslosigkeit insbesondere bei jungen Menschen geführt hat, und angesichts der Bevölkerungsalterung ist die Validierung von relevanten Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen für die Verbesserung der Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarkts, für die Förderung der Mobilität und für die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit und des Wirtschaftswachstums wichtiger denn je.“ (ER, 2012, Abs. 1–2)

Der Neoliberalismus – als historische Theorie-Praxis-Lobby-Formation – instrumentalisiert Krisen und fördert strategisch den Ausnahmezustand, der schnelles, effizientes Eingreifen im nationalen Schulterschluss im Hinblick auf diese Krisen nötig macht (Ondrak & Vater, 2013; Schedler & Pröller, 2009; Sapir, 2002). Dies grenzt neoliberale Praxen deutlich von demokratischen Bewegungen ab. Lebenslanges Lernen dient – geht es nach Strategiepapieren, Handlungsempfehlungen und Marketingflyern – im Grunde nicht der „Bildung“, sondern der Krisenbewältigung über Sicherung der Employability oder sozialer Eingliederung. So zum Beispiel die Lissabon-Strategie (ER, 2000):

> „1. Die Europäische Union ist mit einem Quantensprung konfrontiert, der aus der Globalisierung und den Herausforderungen einer neuen wissensbasierten Wirtschaft resultiert. [...]
>
> 2. Die raschen und immer schneller eintretenden Veränderungen bedeuten, daß die Union jetzt dringend handeln muß, wenn sie die sich bietenden Chancen in vollem Umfang nutzen möchte. Deshalb muß die Union ein klares strategisches Ziel setzen und sich auf ein ambitioniertes Programm für den Aufbau von Wissensinfrastrukturen, die Förderung von Innovation und Wirtschaftsreform und die Modernisierung[4] der Sozialschutz- und Bildungssysteme einigen.“ (ER, 2000, Abs. 1–2)

Im Weißbuch der Europäischen Kommission „Europäisch Regieren“ findet sich:

> „Die Europäische Union muss die wettbewerbsfähigste und dynamischste Wissensgesellschaft der Welt werden [...]. Für die Erreichung dieses Ziels wurden folgende Schwerpunkte identifiziert: Anpassung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme, damit die

4 Modernisierung und Reform bedeuten in der Realität des NPM Sparen, Ausgabenreduktion und Abbau von Rechten (Schedler & Pröller, 2009).

> Menschen in allen Lebensphasen bedarfsgerechte[5] Bildungsangebote nutzen können; Förderung von Beschäftigungsfähigkeit und sozialer Eingliederung durch Investitionen in Wissen und Kompetenzen der Menschen [...].“ (EC, 2002, S. 13)

In der Empfehlung des Europäischen Rates zu Schlüsselkompetenzen wird die Pflicht ganz offen ausgesprochen:

> „[Die sich Bildenden] müssen Resilienz, ein breites Spektrum an Kompetenzen und Anpassungsfähigkeit entwickeln. So sind Notwendigkeit und Wert des lebenslangen Lernens, bei dem Menschen im Laufe ihres Lebens immer wieder neue und relevante Kompetenzen erwerben, heute offensichtlicher denn je.“ (Europäische Kommission [EK], 2018, S. 2)

Bildung wird grundlegend gerechtfertigt als Faktor zur Schaffung der notwendigen Employability. Dazu ein geradezu paranoisch-bizarr anmutendes Dokument des deutschen Bildungsministeriums aus den späten 1990er-Jahren. Es vereint funktionalistisches Denken, Schulterschlusslogik – der Gegensatz zwischen Kapital und Arbeit ist in der bedrohenden Krise scheinbar überwunden –, Paranoia und Lernen in beeindruckender Weise:

> „Wir stehen in einer dramatischen Umbruch- und Herausforderungssituation
> - Zerstörung unserer natürlichen Lebensgrundlagen Wasser, Boden, Luft, Klima, Nahrung und Überschreiten ökologischer Wachstumsgrenzen,
> - globaler Effizienzwettbewerb und Wegrationalisierung von menschlicher Arbeit,
> - Gefährdung des bisherigen Lohnniveaus und Lebensstandards,
> - demographische Überalterung und Krise des Rentensystems,
> - Schuldenkrise der öffentlichen Haushalte und Lähmung der politischen Gestaltungs-möglichkeiten,
> - Grenzen der Finanzierbarkeit des sozialen Systems und des sozialen Friedens,
> - wirtschaftliche und mentale Überforderung durch permanenten Zustrom von ‚Wohlstandsflüchtlingen‘,
> - zunehmende Verdrängung gemeinwesenbezogener Werteorientierung durch ökonomischen Egoismus,
> - wachsende Korruption, Gewalt, Kriminalität
> - und
> - Eindringen von Mafiastrukturen in Wirtschaft, Sport, Medien und Politik,
> - vor allem aber eine stabilitätsgefährdende strukturelle Arbeitslosigkeit,
>
> das alles ergibt eine brisante Zusammenballung von Herausforderungen, die offensichtlich mit traditionellen Mitteln und in den bestehenden regelungsbürokratischen, besitzstandsverfestigten gesellschaftlichen Strukturen nicht mehr in den Griff zu kriegen sind. [...] Die akute schwierige Umbruchsituation fordert zu einer umfassenden Mobilisierung aller Kompetenzen und kreativen Problemlösungspotentiale in der gesamten Bevölkerung heraus.“ (Dohmen, 1996, S. 1 f.)

5 Wessen Bedarf hier angesprochen ist, bleibt unklar. Geht es nach dem Schwerpunkt des Dokuments, ist es der Bedarf „der“ Wirtschaft.

4 Die Umkehr der Verantwortung

Eine Politik, die Employability mit all ihren Facetten wie Anrechenbarkeit, Validierung und Durchlässigkeit betont und jede Kompetenz genau vorschreibt, rahmt und quantifiziert, bedeutet nicht unbedingt Verwertbarkeit für die Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmer. Behauptete Employability muss nicht Arbeitsplätze für Menschen bedeuten oder Handlungsfähigkeit ermöglichen und nicht einmal kompetent muss sie machen. Sie bedeutet eben nicht eine Politik, die strukturelle Arbeitslosigkeit erkennt oder die Arbeitsplätze schafft, oder sogar nicht prekäre Arbeitsplätze. Im Grunde bedeuten die Dokumente und Papiere zu Validierung eine schlichte Umkehr der Verantwortung. Jede/r muss sich um ihre/seine Verwertbarkeit kümmern, immer und überall und jede/r verantwortet ihre/seine Employability und „Validibillity“ selbst. Die Institutionen der Nationalstaaten, die der Europäischen Union und diverse Think-Tanks sorgen im Sinne der neoliberalen Hegemonie für die nötige ideologische Begleitung, den nötigen Druck mittels Public Relation und Werbung, Marketing und Propaganda. Es geht um eine hegemoniale Umdeutung von Begriffen. Aber auch die starke neoliberale Staatsgewalt steht zunehmend bereit – besonders in der Krise – um gegen Streiks, profitmindernde Aufmärsche und sonstige Störungen des Produktionsablaufes vorzugehen.

Es geht um eine Bildung, die für Resilienz steht, also willfährige Unbeugsamkeit gegenüber Ausbeutung und Volatilität, also für Verwertungswilligkeit. Der Begriff der „Resilienz“, bedeutet nicht Handlungsfähigkeit oder Widerstandskraft, sondern duldsames Ertragen oder widerstandsfähiges, kritikloses Erdulden. Der Begriff „Resilienz“ befördert eine Wende nach innen und lenkt den Blick von Strukturproblemen und von Ausbeutung, die auf das Individuum wirken, weg auf die individualisierte, passive, defensive Widerstandskraft (Bröckling, 2017, 113 ff.). Es gibt in dieser Ideologie Naturgewalten und Krisen, die Handeln erzwingen. Bezüglich der differenzierenden Auswirkungen auf die Positionen der Einzelnen werden diese Außenfaktoren konsequent ausgeblendet. Es geht nicht um Öffentlichkeit, Bürgerinnenschaft oder Freiwilligkeit, es geht um Anpassungsfähigkeit an (die als objektiv, evident und natürlich stilisierten) Wünsche und Zwänge einer neoliberalen, den Planeten zerstörenden expansiven Wirtschaft.

Michel Foucault spricht von neuen Technologien des Selbst, also dauerhaft an sich selbst vollzogenen Übungen, Prozeduren, Validierungen, die auf der Ebene des Subjekts die externe Disziplinierung ersetzen und Kontrolle ins Innere der Subjekte – eben beispielsweise in eine Kompetenz und Willigkeit, in ein Schuldbewusstsein oder das Bewusstsein des Scheiterns – verlegen (Foucault 2005, S. 968). Gleichzeitig sind die sich Bildenden oder diejenigen, die validiert werden – wie die Frauen in Angela McRobbies Analyse der Abhängigkeiten von modernen Frauen in einer Zeit der Post-Frauenpolitik – „dazu aufgefordert sich selbst als privilegierte Subjekte des sozialen Wandels zu sehen; vielleicht wird von Ihnen sogar Dankbarkeit für die Unterstützung erwartet“ (McRobbie, 2010, S. 92). Dankbarkeit wird erwartet, wenn zum Beispiel ihre Portfolios von Arbeitsmarktservices oder Integrationsbehörden als gültig anerkannt

werden sollten. Menschen erleiden strukturelle Benachteiligung als tägliche grausame Enttäuschung ihres Optimismus, nur Leistung würde zählen. Dies wird unterstützt durch Prozesse wie Validierung, die in diesem seltsamen Ausbeutungsideologem des Neoliberalismus individualisierende Rollen spielen. Ähnliches betonen Lauren Berlant (2011) in „Cruel Optimism" oder auch Toni Veerkamp (2005). Letzterer formuliert noch einen anderen Aspekt: Der Kampf um Anerkennung der Arbeiterbewegung trachtete nach besseren Lebensbedingungen, nach Würde, nach Anerkennung von Arbeit als wertvoll und nicht nur nach einer Einschätzung von Arbeit als Notwendigkeit und Stigma der Armut (Veerkamp, 2005, S. 215). Die Tradition der Erwachsenenbildung zeugt von einer anderen Anerkennung als die Validierung.

Es geht in Mikropolitiken des Neoliberalismus um die Deutungshoheit des Alltags, um die Formierung einer neuen Subjektivität (Hall, 1989), eines neuen Bezuges zur Welt und zu den anderen – die Stichworte sind: Konkurrenz, Individualität, Eigenverantwortung, Kompetenz und Willigkeit, diese einzusetzen. Dazu Judith Butler:

> „Die neoliberale Vernunft fordert Autarkie als moralisches Ideal, während gleichzeitig neoliberale Machtformen genau diese Möglichkeit auf der ökonomischen Ebene zunichtemachen, indem sie jedes Mitglied der Bevölkerung zum potenziell oder tatsächlich Gefährdeten machen und die allgegenwärtige Bedrohung der Prekarität sogar zur Rechtfertigung der verstärkten Regulierung des öffentlichen Raumes und der Marktexpansion nutzen." (Butler, 2016, S. 26)

Es geht darum, „zum Unternehmer seiner selbst [zu] werden – unter Bedingungen, die diese dubiose Berufung unmöglich machen" (Butler, 2016, S. 25). Scheitern und Angst sind Grundelemente des Neoliberalismus ebenso wie eine partielle Sichtbarmachung, Entbürokratisierung und Mitarbeiteninnen- und Mitarbeiteranimation (Mausfeld, 2021). Die Mikro- oder Meso-Strategien dazu – ich verstehe Strategien hier mit Foucault – wie lebenslanges Lernen, Validierung, New Public Management, Outputorientierung, Qualitätssicherung und Professionalisierung formen in ihrer Gesamtheit das, was ich in diesem Beitrag als Neoliberalismus bezeichne.

5 Neoliberalismus: Nur die individuelle Leistung zählt

Pierre Bourdieu beschrieb den Neoliberalismus 1998 folgendermaßen: Neoliberalismus beruht „auf […] der Abstraktion, die darin besteht, im Namen einer ebenso engen wie rigorosen Auffassung von Rationalität […], die wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen […] in Klammern zu setzen" (Bourdieu, 1998, S. 3.). Der Neoliberalismus setzt Strukturen bedingt in Klammer: Sie werden als alle gleichermaßen betreffende Außenbedingungen – Krisen – verstanden. Es sind Außenbedingungen einer Welt, die nicht gestaltbar gesetzt wird und die auch nicht die Existenzbedingungen Einzelner unterschiedlich und ungerecht bedingt. Es ist eine Theorie, die Lebensbedingungen ausblendet und das Verhalten von Individuen als rational analysiert, aber ebenso definiert, durchsetzt und kontrolliert, was rational wäre. Es geht um eine sehr spe-

zielle Rationalität. Die Rationalität des homo oeconomicus – in welchen ausgefeilten Varianten auch immer – ist eine egoistische, unrealistische und zugleich patriarchale und herrschaftliche. Warum? Weil Menschen real nicht hauptsächlich Ressourcen maximieren, voll informiert sind, feststehende Präferenzen haben und auch nicht alle Güter knapp sind. Eine Theorie, die im Grunde empirisch nicht belegt und nicht belegbar ist. Eine Theorie, die konsequent absieht von realer, evidenter Ungleichheit und mehr noch, diese befördert und legitimiert. Ich verweise auf Ungleichverteilungen der Ressourcen, auf ungleiche Information, auf die Verteilung unbezahlter Arbeit wie Care-Aufgaben (Butterwege, 2021). Das neoliberale Dogma des Marktes als im Gleichgewicht und als Steuerungsidee aller gesellschaftlichen Bereiche zum Vorteil aller, würde korrigiert auf einen krisenhaften Verlauf zum Wohle der Ressourcenstarken plausibler erscheinen.

Der Neoliberalismus verspricht die Freiheit, es ist allerdings eine sehr spezielle Freiheit – nicht eine selbst gewählte oder in Bildungsprozessen ergründete. Die Evangelisten, Coaches und Consulter des Neoliberalismus kennen die resiliente Freiheit und die Kompetenzen des mobilen, flexiblen, kompetenten und volatilen Individuums sehr genau und schreiben sie gerne schulmeisternd vor. Unterstützt werden sie bei der Umsetzung ihrer Vorstellungen durch die Umstrukturierung der Verwaltung, der Institutionen und der Öffentlichkeit im New Public Management (Vater, 2017) und durch die Verhaltensökonomie oder durch Bildung und Medien. Der Neoliberalismus ist ein Schredder des Kollektiven, des wohlfahrtsstaatlichen Sorgenden (Lagasnerie, 2002) und ein Wegbereiter der individuellen Selbstkontrolle. Der Neoliberalismus kultiviert den Fetisch des Messbaren und nennt dies Kultur der Evidenz. Eine Kultur, die gleichzeitig laufend trachtet, das Gemessene zu naturalisieren, also normativ vorzuschreiben und auf die Realität, die als Abweichung verstanden wird, rückzuprojizieren – ein Fetisch, der von jedem Zweifel über Messbarkeit und Relevanz des Gemessenen befreit scheint. In der Praxis errichtet die Ausbreitung von quantifizierenden Mess- und Legitimationssettings in der Qualitätssicherung und dem New Public Management eine neue kalkulierende und prüfende Bürokratie (Vater, 2020) des Abrechnens. Und warum? Die Antwort ist erschreckend simpel: um die Vermessenen in kapitalistische Konkurrenz zu setzen und den erlösenden Wettbewerb freizusetzen. Bourdieu betont die enthemmte Konkurrenz als Zauberformel des Neoliberalismus.

> „Die praktische Einrichtung einer darwinistischen Welt des Kampfes aller gegen Alle […], die die Triebfedern für die Zustimmung zur Arbeit und zum Unternehmen in der Unsicherheit, dem Leiden und dem Stress findet, könnte zweifellos nicht so vollständig erfolgreich sein, wenn sie nicht in Übereinstimmung wäre mit den prekarisierten Dispositionen (Anlagen, Neigungen), die die Unsicherheit und die Existenz einer Reservearmee von Arbeitskräften […] hervorbringt.“ (Bourdieu, 1998, S. 3.)

Bourdieu sieht die Realität der neoliberalen Moderne: Armut, Angst, Prekarität, Unsichtbarkeit von Care-Arbeiten, Entdemokratisierung und Populismus (Bourdieu, 1998, S. 3; Mausfeld, 2021; Laval, 2018).

Ideologie ist materiell (Althusser, 2010), sie ist nur relevant, wenn sie eine Praxis bedingt, wenn sie universitäre Forschung und Lehre dominiert, Think Tanks finanziert werden, Lobbying für ihre Ideen betrieben wird. Ist eine Ideologie dominant, bestimmt sie ebenso das Alltagsdenken, die Vorstellungen von den anderen, die Anlagen und Neigungen, die Einschätzung des eigenen Schicksals oder der gesellschaftlichen Position (Hall, 1988, 1989). Die Geschichte des Neoliberalismus beginnt in den 1930er-Jahren und kann auch als die einer nach Hegemonie strebenden Bewegung dargelegt werden. Wichtig ist, ihre Verbindungen zu bestehenden gesellschaftlichen Eliten oder Trends wie dem Antikommunismus in Europa und den USA nach dem 2. Weltkrieg sichtbar werden zu lassen (Dixon, 2000; Plehwe & Walpen, 1999). Neoliberalismus zeigt sich im Thatcherism oder Reaganism mit einer Wirtschaftspolitik der Intensivierung des Wettbewerbs durch Deregulierung, Durchsetzung des Freihandels und der Finanzglobalisierung, sowie einer Verringerung der Rolle des Staates im Gesundheits- und Sozialbereich durch Privatisierung, einem Kahlschlag im Kulturbereich, Reduktion der Bürokratie und Limitierung der Staatsausgaben für Sozialleistungen und Bildung. Neoliberalismus zeigte sich auch als Wirtschaftspolitik der Diktatur eines Pinochet in Chile und in den Sympathien der neoliberalen Akteure für sie (French-Davis, 2002; Marterbauer, 2014).

Es geht in der Tat nicht nur um Humankapital, Wettbewerbsförderung oder effizientes Wirtschaften, um Marktorientierung und soziale Integration oder den wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum oder um Quantifizierung und Validierung des gesamten sozialen Raums, um alles in Konkurrenz zu setzen. Es ging und geht darum, das Soziale neu zu ordnen und die „Anziehungskraft des Sozialstaates zu brechen" (Centre for Policy Studies, zitiert nach Hall, 1988, S. 180), die Vorherrschaft des sozialen Konsenses zu brechen und Marktprinzipien zu etablieren.

Entstanden ist New Public Management im Umkreis der neokonservativen Regierungen und diverser Think-Tanks (z. B. des britischen Centre for Policy Studies) in England und den USA der 1980er-Jahre.

Die Prioritäten des New Public Management als antibürokratische, betriebswirtschaftliche Verwaltungsidee (Walker, 2013; Cairney, 2002) sind deutlich:

- Einführung von Markt und Wettbewerb auf allen Ebenen,
- Durchsetzung von Leistungs- und Wirkungsorientierung durch Indikatoren und Validierung.

Kennzeichnend sind ein radikal anti-bürokratischer Duktus (der paradoxerweise in der Praxis eine extreme Kontroll- und Qualitätssicherungsbürokratie errichtet) und ein universelles, kontextunabhängiges Rezept- und Methodenset („ein NPM-Werkzeugkasten", Schedler & Proeller, 2009, S. 50), das Elemente wie Privatisierung, Public-Private-Partnership sowie Personalabbau, Auslagerung, Quantifizierung und Validierung enthält.

6 Die Innovationen des Lernens

„Der Prozess der ‚schöpferischen Zerstörung‘
ist das für den Kapitalismus wesentliche Faktum.“
(Schumpeter, 2005, S. 106)

Validierung ist in ihrem diskursiven Kontext betrachtet nicht emanzipatorisch, sie zerstört Bereiche der Erwachsenenbildung, indem sie sie neu strukturiert. Sie wirkt an einer Neustrukturierung von Bildungsbereichen mit, die personenzentriert an einer kritischen Bewusstwerdung, an Gemeinschaftlichkeit im Gemeinwesen oder an demokratischer Gesinnung und an Toleranz arbeiten. Sie zerstört diese und strukturiert sie neu, indem sie sie der Konkurrenz, dem Vergleich, der Standardisierung und der externen Gültigmachung ausliefert.

Die österreichische Validierungsstrategie nennt folgende Ziele: (1) Aufwertung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen, (2) Zugang zu Validierung, (3) Verbesserung der Chancen auf Bildung und Arbeit, (4) Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungssystems, (5) Validierung soll integraler Bestandteil des Bildungssystems werden, (6) Förderung von Lernergebnisorientierung und Qualitätssicherung (BMB & BMWFW, 2017, S. 10 ff.).

Es geht um eine behauptete Aufwertung informell und non-formal erworbener Kompetenzen. Als Beispiel in der Validierungsstrategie dient die Nichtanerkennung der Ausbildungen Geflüchteter (BMB & BMBWF, 2017, S. 9). Ist das nicht eine Themenverfehlung – zumal es sich dabei ja nicht um informell erworbene Kompetenzen handelt? Oder ist es ein bewusstes Anspielen von Asylpolitik? Ziel der Validierung ist, informell erworbene Kompetenzen zu quantifizieren, zu standardisieren und für gültig zu erklären. Aber was hilft das? Es ist die soziale Herkunft, die die Bildungslaufbahn und die Chancen definiert. Es sind die kulturellen Kapitalien und der Reichtum, die Bildung ermöglichen und ihre Ergebnisse gültig machen. Es ist die harte Linie in der Migrationspolitik, die eine Eingliederung in den Arbeitsmarkt behindert. Anerkennung wird nicht durch Tabellen mit simplifizierenden Definitionen ermöglicht. Wer reich ist, kann sich bilden und lebt gut und gesund, nicht umgekehrt! Die österreichische Validierungsstrategie fordert gleichzeitig die Durchsetzung von Lernergebnisorientierung und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Im Klartext heißt das: Standardisierung, Bürokratisierung und externe Maßstäbe. Es geht um neoliberale Subjektformation und Individualisierung. Validierung bedeutet das Standardisieren einer prozessorientierten Praxis und die neoliberale Durchdringung und Nutzbarmachung aller Lebensbereiche.

7 Employability durch Validierung?

Employability im obigen Sinne zu fordern und ein Ende der Wirtschaftskrise über Bildung und Qualität, Validierung und Messbarkeit von Kompetenz zu versprechen, passt zu den Ideen und Dogmen des Neoliberalismus und dessen Kernidee individueller Leistung und nicht enden wollender Konkurrenz scheinbar Gleicher. Wer

scheitert, ist selbst schuld. Und es hat ja etwas Kontrafaktisches – angesichts der sich immer und immer wieder bestätigenden Thesen einer Vererbung von Bildung (Bourdieu, 2001) –, von der Anerkennung informeller Kompetenzen Durchlässigkeit zu erhoffen.

Eine Bildung im Interesse der Menschen zielt nicht darauf ab, ihnen zu erklären, wie sie durch komplexe und oft kostenpflichtige Validierungsprozesse anerkannt werden können. Vielmehr wäre es wichtig, sie anzuerkennen als Gleichwertige. Und auch die Praxis Erwachsenenbildung darf und sollte nicht verdrängt durch Validierung, Zertifizierung und neoliberale Professionalität.

Literatur

Althusser, L. (2010). *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. VSA.

Berlant, L. (2011). *Cruel Optimism*. Duke.

Bröckling, U. (2000). Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernmentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (S. 131–167). Suhrkamp.

Bröckling, U. (2017). *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*. Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1998). L'essence du néolibéralisme. *Le Monde Diplomatique. Mars 1998, 528*(3), 3.

Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule, Politik*. VSA.

BMB – Bundesministerium für Bildung & BMWFW – Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017). *Strategie zur Validierung nicht-formalen informellen Lernens in Österreich*. Eigenverlag.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *Nationaler Bildungsbericht*. Eigenverlag.

Butler, J. (2016). *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Suhrkamp.

Butterwege, C. (2021). *Ungleichheit in der Klassengesellschaft*. Papyrossa.

Cairney, P. (2002). New public management and the Thatcher healthcare legacy: enough of the theory, what about the implementation? *The British Journal of Politics & International Relations 4*(2002), 375–398.

Cockett, R. (1995). *Thinking The Unthinkable: Think-tanks and the Economic Counterrevolution 1931–83*. Fontana.

Cristol, D. (2020, 17. Februar). *Ni Dieu, ni maître, ni certification ! Toujours la liberté pour apprendre*. https://cursus.edu/fr/21369/ni-dieu-ni-maitre-ni-certification

DIN – Deutsches Institut für Normung e. V. (2015). *Qualitätsmanagementsysteme – Grundlagen und Begriffe* (ISO 9000:2015); Deutsche und Englische Fassung EN ISO 9000:2015.

Dixon, K. (2000). *Die Evangelisten des Marktes. Die britischen Intellektuellen und der Thatcherismus*. UVK.

Dohmen, G. (1996). *Das lebenslange Lernen*. BMBF.

EC – European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2002). *Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens*. Publications Office.

EK – Europäische Kommission (2018). *Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/DE/COM-2018-24-F1-DE-MAIN-PART-1.PDF

ER – Europäischer Rat (2000). *Lissabon Strategie*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm

ER – Europäischer Rat (2012). *Empfehlung zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens*. 2012/C398/01. https://www.anerkannt.at/wp-content/uploads/2014/07/Amtsblatt_der_Europaeischen_Union_Empfehlung_Rat_Validierung_2012_12_20.pdf

Filla, W. (2001). *Wissenschaft für alle - ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell*. Studienverlag.

Foucault, M. (2005). Technologien des Selbst. In M. Foucault. *Schriften 4* (S. 966–999). Suhrkamp.

French-Davis, R. (2002). *Economic Reforms in Chile. From Dictatorship to Democracy*, Ann Arbour: The University of Michigan Press.

Gelhard, A. (2011). *Kritik der Kompetenz*. diaphanes.

Hall, S. (1988). The Toad in the Garden: Thatcherism among the Theorists. In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the interpretation of culture* (S. 35–74). University of Illinois Press.

Hall, S. (1989). Der Thatcherismus und die Theoretiker. In S. Hall, *Ausgewählte Schriften* (S. 172–206). Argument.

Hartmann, M. (2002). *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*. Campus.

Lagasnerie, G. (2002). *La dernière leçon de Michel Foucault: Sur le néolibéralisme, la théorie et la politique*. Fayard.

Laval, C. (2018). *Foucault, Bourdieu et la question néolibéral*. Edition decouverte.

Marterbauer, M. (2014, 13. Oktober). Nobelpreisträger Friedrich August Hayek: Antidemokrat und Pinochet-Unterstützer. *A&W Blog*. https://awblog.at/boeser-hayek/

Mausfeld, R. (2021). *Angst und Macht. Herrschaftstechniken in kapitalistischen Demokratien*. Westend.

McRobbie, A. (2010). *Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes*. VS Verlag.

Ondrak, G. & Vater, S. (Hrsg.) (2013). *Antworten auf die Krise? Herausforderungen für die Erwachsenenbildung! Dokumentation des Zukunftsforums Erwachsenenbildung 2013. Vom 3. bis 5. Juli 2013, Haus der Begegnung, Innsbruck, Tirol. Eigenverlag.*

Plehwe, D. & Walpen, B. (1999). Wissenschaftliche und wissenschaftspolitische Produktionsweisen im Neoliberalismus. Beiträge der Mont Pèlerin Society und marktradikaler Think Tanks zur Hegemoniegewinnung und -erhaltung. *PROKLA*, *115*(2), 1–33.

Ranciere, J. (2014). *Die Methode der Gleichheit*. Passagen.

Sapir, J. (2002). *Les économists contre la democratie. Pouvoir, mondialisation et démocratie*. Bibliothéque Albin Michel.

Sapir, J. (2006). Theologen der Marktwirtschaft. *Le Monde diplomatique*. September 2006. S. 3.

Schedler, K. & Proeller, I. (2009). *New Public Management*. UTB.

Schumpeter, J. A. (2005). *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie*. UTB.

Stifter, C. H. (2004). „Sehnsucht nach Erkenntnis und nach Geistigkeit“. Hermann Broch und die wissenschaftszentrierte Volksbildung in Wien. In Österreichische Liga für Menschenrechte (Hrsg.), *Hermann Broch. Ein Engagierter zwischen Literatur und Politik* (S. 83–104). Studienverlag,

Vater, S. (2017). Mehr Markt, mehr Management und alles wird (wieder) gut? New Public Management in der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, *32*, 4.1–4.10. https://doi.org/10.25656/01:15033

Vater, S. (2020). Als dass alle Dinge durch Berechnen beherrscht werden könnten. Über die Idee der Messbarkeit von Wirkungen im Bildungsbereich. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Disk*urs, *40*, 4.1–4.10. https://doi.org/10.25656/01:20684

Veerkamp, T. (2005). *Der Gott der Liberalen*. Argument.

Walker, D. (2013, 8. April). The paradox of Thatcher and public service. *The Guardian*. https://www.theguardian.com/public-leaders-network/2013/apr/08/margaret-thatcher-public-service-paradox

wba – Weiterbildungsakademie (o. D.). *Was ist Validierung*. https://wba.or.at/de/fachinfo/definition-validierung.php#

Autor

Dr. Mag. Mag. Stefan Vater ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und Lehrbeauftragter an der Universität Wien im Bereich Genderstudies. Gastlehre in den vergangenen Jahren in Fribourg (CH), Basel (CH), Graz, Linz. Arbeitsfelder: Bildungsforschung, Bildungsökonomie, Körperbilder, New Public Management und Neoliberalismus.
Kontakt: stefan.vater@univie.ac.at

III.5 Die Macht der Vermessung – Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis als politische Technologie

Ulla Klingovsky

Abstract

Im Zentrum dieses Beitrags steht das Bemühen um eine machttheoretische Fundierung des Anerkennungs- und Validierungsdiskurses. Ausgehend von der These, dass sich Lernen und Kompetenzentwicklung, Beobachtung, Bewertung und Anerkennung und Subjektkonstitution im Bildungsbereich zu einem komplexen Ensemble machtvoller Vermessungspraxen verbinden, werden die unterschiedlichen Formen untersucht, die die Macht der Vermessung annehmen kann. Auf diese Weise geraten Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis im Anschluss an Michel Foucault als politische Technologie in den Blick, mit der eine radikale Individualisierung und gleichzeitige Pädagogisierung sozialer Problemlagen einhergehen kann.

Schlagworte: Machtverhältnisse, Individualisierung, Anerkennung, Gouvernementalität, Subjektivierung

At the centre of this contribution is an effort to ground the discourse of recognition and validation in power theory. Based on the thesis that learning and competence development, observation, assessment and recognition and subject constitution in education combine to form a complex ensemble of powerful surveying practices, the different forms that the power of surveying can take are examined. In this way, competence recognition and validation practices, following Michel Foucault, come into view as a political technology that can be accompanied by a radical individualisation and simultaneous pedagogisation of social problems.

Keywords: power relations, individualisation, recognition, gouvernmentality, subjectification

Einleitung

Ob Bildung, Gesundheit oder Konsum: In nahezu allen Bereichen des täglichen Lebens wird mittlerweile gemessen, getestet, bilanziert und verglichen. Die Bewertungssysteme einer quantifizierenden Gesellschaft (Mau, 2017) reichen von der Quantified-Self-Bewegung fitnessbegeisterter Großstädter*innen, die über das Internet

ihre Bestzeiten miteinander vergleichen, über die Leistungsmessung im alljährlichen Hochschulranking oder in internationalen Schulvergleichsstudien bis hin zum digitalen Self-Tracking oder dem 360-Grad-Feeback in der Personalentwicklung.

Auch wenn Praktiken des Messens, Prüfens und Quantifizierens bis in die Antike zurückreichen und zugleich tief in der Kultur der Moderne verankert sind (Mämecke, Passoth & Wehner, 2018, 14 ff.), betrachten aktuelle soziologische Zeitdiagnosen Praktiken des Vermessens als zentralen Bestandteil gegenwärtiger gesellschaftlicher Transformationsprozesse: Steffen Mau analysiert die „Herausbildung einer Gesellschaft der Scores, Rankings, Likes, Sternchen und Noten" (Mau, 2017, S. 10) und für Andreas Reckwitz ist es die „Valorisierungsgesellschaft" (Reckwitz, 2018, S. 14), die eine gesellschaftliche Privilegierung des Singulären begründet. Zusammenfassend scheinen in der „performance society" demnach „more and more domains of life, and evermore activities within them, [...] experienced in terms of performance metrics" (Stark, 2020, S. 1).

Mit dem Leben nach Zahlen wird nun im Sinne eines „Data Driven Life" (Wolf, 2010) nicht nur die gesamtgesellschaftliche Datenbasis erweitert, sondern auch eine neue Phase metrischer Selbstverhältnisse etabliert. Mithilfe permanenter Aufzeichnung von Daten – auch durch den Einsatz sogenannter „smart wearables" – versuchen immer mehr Menschen, ihre eigene Gesundheit zu managen, die Arbeit und das Sozialleben produktiver und effizienter zu gestalten, die eigenen Verhaltensmuster zu durchschauen und besser zu beherrschen. Doch die technisch vermittelte Erforschung, Steuerung und Optimierung des Selbst – das sogenannte Self-Tracking – konstituiert nicht nur neue Verhältnisse von Körper, Technik und Wissen, sondern zugleich auch neue Machtverhältnisse, in denen die Grenzen von Selbst- und Fremdregulierung erodieren. Was ist das neue an diesen Machtverhältnissen?

Bislang lag eine Kritik an machtvollen Vermessungszusammenhängen immer dort besonders nahe, wo Menschen als messbare Objekte betrachtet bzw. auf ihre Messdaten oder -ergebnisse reduziert werden. Insbesondere in Bildungskontexten stehen Formen der Fremdvermessung stets in Verdacht, Menschen und ihre Körper zu ver„objektivieren" und eine verdinglichte, instrumentelle Auffassung des Menschen zu implizieren. Ohne Berücksichtigung ihrer Einzigartigkeit – so ließe sich diese „pädagogische" Machtkritik umschreiben – werden Menschen auf ihre Daten reduziert, vergleichbar gemacht und als Individuen zueinander in (konkurrierende) Verhältnisse gesetzt (Bünger & Trautmann, 2010, S. 15).

Ob und inwiefern eine derartige Machtkritik allerdings noch trägt, wenn die Einzelnen nicht mehr nur von anderen, sondern im Zeichen einer neuen Selbstbestimmung zunehmend durch sich selbst vermessen werden, ist ein Aspekt, der den folgenden Beitrag orientiert. Im Zentrum steht die Frage, auf welche Weise sich Ratings und Rankings, Testung, Bewertung und Wettbewerb und – so sollte in dem hier zu verhandelnden Kontext hinzugefügt werden – Validierung, Bilanzierung und Anerkennung zu einem komplexen Ensemble machtvoller Vermessungspraktiken im Bildungsbereich verbinden. Hierzu wird im Folgenden die These entfaltet und untersucht, wie die machtvollen Relationen von Kompetenzen und Lernergebnissen, von Validierung,

Anerkennung und Subjektkonstitutionen im Validierungsdiskurs programmatisch zu einer politischen Technologie angeordnet werden. Vor diesem Hintergrund zielt der Beitrag darauf, die Notwendigkeit einer machttheoretischen Fundierung des gegenwärtigen Validierungsdiskurses auszuweisen. Dies erscheint ratsam, denn aus der hier eingenommenen Perspektive steht die machttheoretische Fundierung des Diskurses um Kompetenzanerkennung und Validierung bislang noch aus.

1 Ausgangspunkt

Der Validierungsbegriff erscheint auf den ersten Blick unverdächtig. Etymologisch gilt „Validierung“ als relativ neutrale und objektive Prüfung der Wirksamkeit und Eignung eines Verfahrens, der formalen Korrektheit und Integrität von Daten oder der Gültigkeit eines Dokuments (Pfeifer et al., 1993). Im Validierungsdiskurs wird die Funktion der formalen Konformitätsprüfung entlang normalisierender Standardisierungen auf Verfahren übertragen, mit deren Hilfe in informellen und non-formalen Kontexten bzw. im Laufe einer Berufsbiografie entwickelte Kompetenzen identifiziert, dokumentiert, bewertet und schließlich zertifiziert werden.

Die diskursive Rahmung verspricht, mit Kompetenzanerkennung und Validierung die Mobilität und Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems zu erhöhen. Das Lernen und die Bilanzierung von Lern„leistungen“ sollen etwa größeren sozialen Status, mehr Einkommen oder gesellschaftlichen Aufstieg ermöglichen und gleichzeitig zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts oder Wachstums von Nationen beitragen. (Dehnbostel, 2011; Werquin, 2010). Diese appellative Programmatik ist auch ein Ergebnis der bildungspolitischen Offensiven des beginnenden 21. Jahrhunderts, in deren Zentrum das individualisierte, selbstgesteuerte und lebenslange Lernen als Motor für die wirtschaftliche Entwicklung ansonsten rohstoffarmer Gesellschaften steht. Investitionen in Bildung und Ausbildung mussten sich in den vergangenen Jahren in Europa verstärkt insbesondere daran messen lassen, inwiefern sie die Wettbewerbsfähigkeit der EU-Staaten erhöhen (Lissabon-Strategie, 2000; Europa 2020-Strategie; Europäische Green Deal, 2020). All diese Strategiepapiere verdeutlichen, inwiefern Bildungspolitik nicht nur der Förderung von Mobilität und Beschäftigung dienen, sondern darüber hinaus einen Beitrag zur Entwicklung entsprechender „Humanressourcen“ leisten soll. In dieser Optik werden „Bildung“ und Beschäftigungsfähigkeit zu einer Bedeutungskomposition zusammengesetzt. Bildung und Lernen verbleiben darin stets Mittel zu vorgegebenen Zwecken. Die bildungspolitische Programmatik hat zwei zentrale Kennzeichen und diese finden sich auch im Diskurs um Kompetenzanerkennung und Validierung wieder: Zum einen wird darin die öffentliche Finanzierung von „Bildung“ gefordert, zugleich stehen dabei nun allerdings keineswegs die öffentliche Finanzierung von Bildungsinstitutionen und -strukturen als Bedingung der Möglichkeit von guter Ausbildung und der Ausgleich von Klassenunterschieden im Zentrum der Aufmerksamkeit. Wenn das Lernen Erwachsener aber nicht mehr in öffentlich geförderten und dem Allgemeinwohl verpflichteten Bildungsinstitutionen, sondern im privaten Lebensumfeld der lernenden Subjekte (am Arbeitsplatz, in

Ehrenamt, Familienarbeit oder Freizeitbeschäftigung) stattfinden soll, dann zielt die Programmatik zum anderen auf ein radikal selbstorganisiertes Lernen der Subjekte. Vor diesem Hintergrund können die Anerkennungs- und Validierungspraxen auch als Element einer weitreichenden Individualisierungs- und Privatisierungsstrategie europäischer Bildungspolitik betrachtet und analysiert werden (zur Kritik vgl. z. B. Lassnig, 2019).

Machtanalytisch informiert fällt im Diskurs um Validierung die individualisierende und privatisierende Rentabilitätslogik ebenso ins Auge, wie eine dazu nur scheinbar quer liegende abstrakt-ethische Anerkennungs-Postulatorik. Die philosophische Kategorie der Anerkennung scheint in der Diskussion um Kompetenzanerkennung und Validierung theoretisch gegenwärtig noch nicht abschließend ausgeleuchtet (vgl. Ansätze bei Schäffter & Schicke, 2016 und ggf. Gugitscher, II.1?). Dies scheint mit Blick auf die zentrale Dimension von Machtverhältnissen innerhalb von Anerkennungsordnungen (Nothdurft, 2007, S. 118) allerdings zwingend erforderlich. Versteht man „Anerkennung" als „strategischen" Einsatzort der Macht und die damit verbundene „‚Sichtbarmachung von Kompetenzen" als subjektivierende Bearbeitungsfolie, erscheinen kompetenztheoretisch fundierte Vermessungen geradezu programmatisch für eine politische Technologie, die auf die „Lenkung, Kontrolle und Leitung von Individuen und Kollektiven zielt, gleichermaßen Formen der Selbstführung wie Technologien der Fremdführung umfasst und potentiell alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens betrifft" (Foucault, 1987, S. 255).

Um diesen Zusammenhang zu veranschaulichen, lohnt sich nun ein Blick auf die Analytik der Gouvernementalität im Anschluss an den französischen Philosophen und Historiker Michel Foucault. Hierin finden sich Ansatzpunkte für eine machttheoretische Fundierung des Validierungsdiskurses. In der Analyse rücken die sozialen Dynamiken und die mit ihnen veränderte politische Steuerungslogik ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Auf dieser Basis wird das Programm der Kompetenzanerkennung und Validierung im Kontext gesellschaftlicher und ökonomischer Transformationsprozesse gelesen, die in der Spätmoderne zu einer rasanten Dynamisierung des Sozialen führten (Reckwitz & Rosa, 2021, S. 174).

2 Regierungsrationalität und politische Technologie

Eine erste inhaltliche Annäherung an die Frage nach einer politischen Technologie im Kontext von Kompetenzanerkennung und Validierung muss nach dem Zusammenhang von individueller Autonomie und pluraler Heteronomie vor dem Hintergrund gouvernementaler Macht- und Herrschaftsverhältnisse fragen. Dies erfolgt in diesem Beitrag auf der Grundlage einer poststrukturalistischen Theorietradition, die sich seit den 1970er-Jahren in den internationalen Sozial- und Kulturwissenschaften ausgebildet hat (Dyk, 2012). Als wichtigster Impuls in diese Richtung dürfen die Arbeiten von Michel Foucault gelten, der in seinen späten Vorlesungsreihen in den 1970er-Jahren am Collège de France unter der programmatischen Formel „gouvernementalité" eine

grundlegende Revision seiner früheren Machtanalytik entwickelte (Foucault, 2000). Foucault begann sich über die Disziplinarmechanismen hinaus auch für jene machtvollen Praktiken und Diskurse zu interessieren, in denen Menschen – scheinbar freiwillig und aus Sorge um sich selbst – im Rahmen „kollektiver Identitätsschablonen" (Spengler, 2017, S. 347) zu Subjekten werden.

Im Zentrum dieser analytischen Weiterentwicklung steht der Begriff der „Regierung", der die liberale Vorstellung einer autonomen Lebensführung und individueller Selbstbestimmung als „die eigentliche Realisierung von Freiheit" (Rössler, 2001, S. 137) problematisiert. Auch wenn Foucault die jüngsten Entwicklungstendenzen – vom Rückbau des Wohlfahrtstaats bis zur Einführung einer unter den Labeln „neoliberal", „tayloristisch" oder „postfordistisch" firmierenden Logik politischen Handelns – selbst nicht mehr analysieren konnte, so gilt er doch als Stichwortgeber für die Analyse des gouvernementalen Wandels der neoliberalen Regierungsrationalität seit den 1970er-Jahren und der damit verbundenen Etablierung neuer politischer Technologien, zu denen – wie im Folgenden gezeigt werden soll – auch das Ensemble neuer Beobachtungs- und Vermessungspraktiken zählt.

Der Begriff der Gouvernementalität bezeichnet die semantische Verbindung zwischen Regierung (gouvernement) und Denkweise (mentalité). Dieser Neologismus erlaubt es, die Rationalität der Gegenwart mitsamt ihren politischen Technologien als Regierungskunst und damit als Form der Machtausübung zu interpretieren, die – scheinbar paradox – stets mit der freien Entscheidung der Individuen operiert.

Mit der Einführung des Gouvernementalitätsbegriffs akzentuiert Foucault die Erkenntnis, dass man Machttechnologien nicht ohne die sie anleitende politische Rationalität analysieren kann (Lemke, 2000, S. 32). Demzufolge versteht Foucault „Regierung" auch „nicht als eine Technik, die vom Staat angewendet oder eingesetzt wird, sondern fasst den Staat selbst als eine Regierungstechnik, als eine dynamische Form und historische Fixierung von gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen" (ebd., S. 33). In dieser Perspektive ist der moderne Staat das Resultat einer komplexen Verbindung unterschiedlicher politischer Technologien.

Um diese weite Bedeutung des Regierungsbegriffs zu veranschaulichen, rückt Foucault den Begriff der „Führung der Führungen" in den Mittelpunkt der Analyse der Genese des modernen Staatsapparats. Dabei analysiert er die christlich-religiöse Pastoralmacht als politische Technologie, die auf eine gute Beziehung zwischen Hirte und Herde abzielt und Subjektivierungsformen hervorbringt, die den modernen Staat und die kapitalistische Gesellschaft konstituieren (Lemke et al., 2000, S. 11). Der Begriff der „Führung der Führungen" eignet sich aufgrund des immanenten Doppelsinns für die Analyse der „Ko-Formierung von modernem Staat und modernem autonomen Subjekt" (Lemke, 2000, S. 33), oder anders gesagt: für das gouvernementalitätstheoretisch aufschlussreiche Zusammenspiel von Fremdführung und Technologien des Selbst als Selbstführung (Klingovsky, 2009, S. 113 ff.). Der Regierungsbegriff dient Foucault folglich als Scharnier der Vermittlung von Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen: Das subjektive Interesse an den Menschen wird unmerklich mit

dem objektiven Interesse an der individuellen Kraftentfaltung und ihrer Reorganisation in einem Gesamtzusammenhang gedacht (Pongratz, 2014, S. 222).

Gleichzeitig analysiert Foucault, wie die säkularisierte Staatsmacht mithilfe ihrer Biopolitik die Gesundheit und Sicherheit der Bevölkerung gewährleistet. Hierzu etabliert sie einen Verwaltungsapparat und öffentliche Institutionen wie die Polizei und Gesundheitsbehörden, die die öffentliche Ordnung und Hygiene überwachen, damit der ökonomische Wohlstand gesichert bleibt. Die pastorale Macht wird hierin durch allgemeine individualisierende, totalisierende Technologien ersetzt, welche in den verschiedenen Institutionen wirksam sind (Foucault, 1987, S. 248). Die Organisation moderner Staaten ist damit eine rechtlich-politische Struktur, die eine „neue Verteilung, eine neue Organisation dieser Art von individualisierender Macht" (Lemke et al., 2000, S. 12). bzw. eine „verwickelte Kombination von Individualisierungstechniken und Totalisierungsverfahren" (Foucault, 1987, S. 248). ausbreitet und etabliert.

Die Foucault'sche Analytik der Macht gewinnt einen Blick auf diese Kunst der Menschenführung und sie erfasst das Zusammenspiel von Wissensformen, Machtstrategien und Subjektvierungsmodi, die den gesamten Gesellschaftskörper durchziehen. Dabei ist das Glück respektive der Wohlstand der Individuen nicht mehr Ziel einer guten Regierung, sondern „die notwendige Voraussetzung für das Überleben und die Stärke des Staates" (Lemke, 1997, S. 165). Dies zu erreichen, teilt sich die individualisierende und zugleich totalisierende Pastoralmacht in unterschiedliche Felder des Regierens auf. Jedes dieser Felder entwickelt historisch eigene Praktiken und politische Technologien, die sich in je spezifischen Formen des Regierens materialisieren. Die Anerkennungs- und Validierungspraxis kann als ein solches Feld bezeichnet werden.

Mit seinen Studien zur „Geschichte der Gouvernementalität" (Foucault, 2000, S. 52) untersucht Foucault die Transformationsprozesse von Machtverhältnissen und wie sich das Geflecht von Wissensordnungen, Macht und Subjektivierungspraktiken (je historisch spezifisch) darstellt. Dabei identifiziert er insbesondere drei Formen der Regierung: die Staatsräson, die Policey und den Liberalismus (Lemke, 1997, S. 157 ff.). Mit Blick auf die unterschiedlichen Regierungsrationalitäten erarbeitet er ein chronologisches Phasenmodell, welches die einzelnen Etappen der Modernisierung des Staates markiert. Foucault legt den Fokus auf die Differenz und Diskontinuität unterschiedlicher Technologien der Macht: Recht, Disziplin und Sicherheitstechnologien. Im Folgenden steht der Versuch im Zentrum, diese Genealogie der Regierungsrationalität anhand einiger historisch unterschiedlicher Vermessungspraktiken nachzuzeichnen. Sichtbar werden soll die historische Transformation von einer souveränhierarchisch organisierten Vermessungslogik, über die disziplinar- oder kontrollgesellschaftlichen Einschließungsmillieus bis hin zu den politischen Technologien der Gouvernementalität und die auf die damit einhergehende Desintegration folgenden Sicherheitsdispositive.

3 Genealogie des pädagogischen Test-, Prüfungs- und Vermessungsregime

Mit Blick auf das Ensemble sozialer Beobachtungs- und Vermessungspraktiken im Bildungsbereich werden im Folgenden drei prototypische Entwicklungslinien vorgestellt, die auf spezifische Machtverhältnisse verweisen. Die Analytik der Gouvernementalität geht davon aus, dass sich die politischen Funktionen der Vermessung, Diagnose oder Prüfung „nicht ohne Bezug auf die Logik(en) der jeweiligen Gesellschaft diskutieren" lassen (Ricken & Reh, 2017, S. 254). Der Fokus liegt auf den Momenten der Transformation, in denen ausgehend von den grundlegenden Funktionen und der inneren Logik der Vermessung die stete „Produktion von ‚neuen' sozialen Formen" (Lemke, 2003, S. 272) stattfindet.

Die Kritik an der Vermessung im Bildungsbereich hat eine lange Tradition. Aufgrund ihrer autoritären, fremdbestimmten und unzureichenden Methodik wirkt sie geradezu „unpädagogisch" (Ricken & Reh, 2017, S. 247) und hat eine „offenkundig schlechte Reputation im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs" (ebd,). Trotz ihres insgesamt schlechten Rufs ist die Bedeutung der Vermessung und Prüfung für den Bildungsbereich unzweifelhaft: Für Foucault beginnt die moderne Pädagogik als Wissenschaft mit der „Prüfungsschule" (Foucault, 1976, S. 241). Die Prüfung steht in einer langen Tradition jener Praktiken, die versuchen, die wahren und verborgenen Eigenschaften von Menschen sichtbar zu machen. Was dabei Prüfen und Vermessen genau bedeutet, hängt von den historischen und gesellschaftlichen Kontexten ab.

Eine erste Entwicklungslinie soll hier aus heuristischen Gründen auf das Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhundert datiert werden. Ausgangspunkt ist die kausalmechanische Logik einer behavioristischen Entwicklungspsychologie, die den Körper wesentlich als Reiz-Reaktions-Maschine betrachtet. In dieser Logik entwickelte der französische Psychologe Alfred Binet 1905 gemeinsam mit dem Arzt Théodore Simon einen ersten sogenannten „Intelligenztest" (Liungman, 1976).

Das mit der Psychometrie etablierte sehr lineare, planmäßig geregelte Mess- und Testregime verweist auf einige zentrale Merkmale von Vermessungs- respektive Prüfungspraktiken. Grundlegend zielt die Prüfung darauf ab, von der Summe einzelner aktueller Leistungsergebnisse eines Individuums auf die zukünftigen Möglichkeiten und Dispositionen bzw. auf die zukünftig erwartbare Leistungsfähigkeit schließen zu können. Aber der Psychometrie gilt nicht nur eine aktuelle Leistung als repräsentativ für ein Leistungsvermögen, sondern sie stellt durch ihre Orientierung am Modell der Normalverteilung zugleich die Kontrolle sozialer Relationen sicher: Die Intelligenzleistungen, die dem Einzelnen als Leistungen zugeschrieben werden, werden im Verhältnis zum Durchschnitt der Leistungen anderer angegeben und damit vergleichbar gemacht. Auf Basis derartiger Aussagen über „Begabung" und „Intelligenz" lassen sich institutionelle Selektionsprozesse und soziale Hierarchisierungen legitimieren (Bourdieu, 1993; Gould, 1988).

Eine zweite zentrale Entwicklungslinie sozialer Beobachtungs- und Vermessungspraktiken im Bildungsbereich setzt ab etwa Mitte der 1960-Jahre ein und hat weniger das einzelne Individuum, als das Bildungssystem im nationalstaatlichen Maßstab im Blick: Im Anschluss an den sogenannten „Sputnik-Schock" forcierten zahlreiche supranationale Organisationen von OECD, über Weltbank und UNESCO eine „Weltbildungsexpansion" (Recum, 1998, S. 11) und begründeten darin eine grundlegende Neuausrichtung des pädagogischen Steuerungs- und Vermessungsregime. Auf Basis von Informationstheorie und Kybernetik entwickelte sich im Kontext der Dynamiken des Kalten Krieges und der damit verbundenen imperialistischen Fantasien des sogenannten Technohumanismus ein rationalistisch motivierter pädagogischer Steuerungsoptimismus. Die Weltbank rief „Bildung" als zentralen Produktionsfaktor ressourcenarmer Gesellschaften aus und erklärte Investitionen in Ausbau, Funktionalisierung und Optimierung von Bildungssystemen als zentral und notwendig, soll die wirtschaftliche Prosperität eines Landes gesichert werden (Caffentzis, 2002, S. 35)

Im Windschatten dieser sich neu entwickelnden bildungstechnokratischen Rationalität, entfaltete sich zugleich auch eine betriebswirtschaftliche Rentabilitätslogik, denn die effiziente Nutzung dieser volkswirtschaftlichen Bildungsinvestitionen sollten fortan mithilfe von Daten auch einer Art permanenter Erfolgskontrolle unterzogen werden. Auf der Systemebene wurde der Steuerungsoptimismus deshalb mit einer neuen Sammlungseuphorie verbunden. In einer neuartigen Vermessungsdynamik werden Daten über Bildungssysteme gesammelt, internationale Bildungsberichte und Vergleichsstudien eingeführt und öffentliche Mittel in zahlreichen Formen des transnationalen Bildungsmonitoring gebunden. Diese unterschiedlichen politischen Bewertungsmechanismen beruhen wesentlich auf kybernetischen Annahmen über die Funktionsweise von Systemen und Subjekten (Regelkreise, Rückkopplung, Ist-Soll-Zustand, Steuerung usw.). Sie sollen in der Lage sein, die Investitionen und Bildungsanstrengungen im Verhältnis zu den Erträgen erwirtschafteter Bildungsleistungen systematisch, präzise und valide zu erfassen. In diesem gesellschaftshistorischen Kontext etabliert sich die reflexive Systembeobachtung als ein zentraler Steuerungsmodus gesellschaftlicher Entwicklung. Hierdurch wird eine neue, sekundäre „Ordnung der Sichtbarkeit" (Opitz, 2004, S. 123) eingesetzt und über vielfältige Diskurse und Praktiken gesellschaftlich abgesichert. Mit den hier entwickelten politischen Technologien wie Evaluation, Qualitätssicherung, impact factors, Ranking, Systembeobachtung und -vergleich usw. entwickelte sich ein komplexes System des „Massenfeedback" (Beniger, 1986) das – folgen wir Thomas Höhne – „deutlich zur sozialen Normalisierung von disziplinären Kontrollverhältnissen beitrug" (Höhne, 2006, S. 201).

In der Disziplinargesellschaft der Moderne nach Foucault werden Subjekte und Systeme in einer idealisierten Norm und häufig auch normativ ausgerichtet. Die Steuerungs- und Vermessungslogik funktioniert wesentlich mittels panoptischer (Selbst-)Beobachtung. (vgl. Foucault 1976, S. 260 ff.) Im Zeichen der Gouvernementalität der Gegenwart wechselt diese Steuerungslogik ihren Modus. Mit der Ökonomisie-

rung von Selbstverhältnissen setzt nun die dritte Phase pädagogischer Beobachtungs- und Vermessungspraktiken ein.

In einer eindrucksvollen Analyse des Diskurses um Kompetenzanerkennung und Validierung zeigt Stephanie M. Allais, dass die sich die hier entfaltende Vermessungsregime auf ein spezifisches Modell von Subjektivierung und korrespondiere Formen staatlichen Handelns stützt (Allais, 2010, 2014). Zeitlich datiert sie den Beginn der Orientierung an nationalen Qualifikationsrahmen und Lernergebnissen auf das von Margaret Thatcher regierte United Kingdom in den 1980er-Jahren. Von hier aus verbreiteten sich die Validierungspraktiken ab den 1990er-Jahren zunächst in den Ländern des globalen Südens, bis sie relativ spät in den 2000er-Jahren von der Europäischen Union übernommen wurden. Die Konzeption, informell erworbene Kompetenzen zu vermessen, fügt sich in eine ganze Reihe politischer Programmatiken und Diskurse (z. B. New Public Management, Kompetenzorientierung, Selbstverantwortung, selbstgesteuertes Lernen), mit deren Hilfe subjektive „Lernkraft" zu einer einsetzbaren und einzusetzenden Ressource erklärt wird, die ein Leben lang erhalten und gepflegt werden muss. Die dauerhafte Arbeit an sich selbst und an der eigenen mentalen Infrastruktur wird in öffentlichen Diskursen und den Mikropraktiken (erwachsenen-)pädagogischer Steuerung normalisiert. Darin werden Lernenden als Aktivitätszentren adressiert, die permanente Arbeit an den eigenen Kompetenzen und mithin an sich selbst als Investition in die Zukunft zu begreifen und den Bezug zu sich selbst, das heißt das eigene Selbstverhältnis zu kapitalisieren. Im Anschluss an Ulrich Bröckling lässt sich die mit Kompetenzanerkennung und Validierung verbundene Subjektivierung als ein Formungsprozess verstehen, „bei dem gesellschaftliche Zurichtung und Selbstkonstitution in eins gehen" (Bröckling, 2002, S. 177). Auf welche Weise Kompetenzanerkennung und Validierung unter dem Blickwinkel der hier veranschaulichten Transformation von Macht als politische Technologie dargestellt werden können, soll nun in systematischer Absicht dargestellt werden. Die Überlegungen zielen auf eine machttheoretisch fundierte Perspektive auf die Steuerungsrationalität im Validierungsdiskurs.

4 Validierung und Kompetenzanerkennung als politische Technologie

In „Überwachen und Strafen" konstatiert Foucault, dass der oder die Geprüfte im Akt der Prüfung nicht nur zu einem (auch aktentauglichen) Fall gemacht und qua klassifizierendem Vergleich in ein sozial vergleichbares Objekt transformiert wird (Foucault, 1976, S. 238), sondern – und darauf verweist diese dritte Entwicklungslinie im Besonderen – es sich gleichzeitig und in doppelter Hinsicht um ein Subjektivierungsgeschehen handelt: In Validierungspraktiken werden die einzelnen Individuen durch die Mikropraktiken der Vermessung zum einen zu jemandem gemacht, der den gezeigten Leistungen und Kompetenzen „zugrunde liegt", das heißt das Subjekt oder der Autor oder Träger dieser Leistungen ist; zum anderen aber wird genau dadurch auch

das Selbstverständnis und -verhältnis der Geprüften so formatiert, dass diese fortan sich selbst als – je nach Leistung als ebenso akzeptables wie verwertbares – „Fähigkeitenbündel“ verstehen (sollen) und „selbstbildend das werden [...], was sie der Prüfung nach potenziell sind“ (Kaminski, 2013, S. 186).

Im Zentrum der gouvernementalen Machtverhältnisse der Kompetenzanerkennung und Validierung steht das Konzept der individuellen Kompetenz. Dabei sind Kompetenzen – um sie als Ergebnis individueller Lernleistungen vermessen zu können – grundlegend so konzipiert, dass es sich um erlernbare bzw. erweiterbare Fähigkeiten handelt. Kompetenzen lassen sich nicht, wie etwa ein höchster Bildungsabschluss, „erlangen“. Sie zeichnen sich demgegenüber durch ein „virtuelles Mehr aus, für dessen Aktualisierung die Einzelnen [...] zuständig sind“ (Traue, 2010, S. 45). Die wichtigste Kompetenz in dieser Logik ist – folgen wir Reichenbach – die „Kompetenzsteigerungskompetenz“ (Reichenbach, 2006, S. 251). Zugleich unterstellt der Kompetenzbegriff eine Instanz hinter der jeweiligen Performanz, „die nicht nur Inhaber oder Träger von Kompetenzen ist, sondern zugleich für ‚Feedback‘ ansprechbar ist, um die eigenen Kompetenzen zu erweitern und individuelle Defizite wahrzunehmen“ (Bünger & Trautmann, 2010, S. 19). Die Macht der Vermessung konstruiert dabei mindestens drei besondere Effekte, die im Folgenden skizziert werden.

4.1 Regieren durch Individualisieren

Dem Diskurs um die Kompetenzanerkennung und Validierung ist eine Konstruktion von Lernergebnissen inhärent, die vorgibt, erbrachte Leistungen zu messen, die Individuen zugeschrieben werden (können). Die radikale Individualisierung der Vermessungslogik läuft dabei Gefahr, die sozialen Dimensionen des Kompetenzerwerbs auszublenden. Lernen und Kompetenzentwicklung vollziehen sich allerdings nicht im luftleeren Raum, sondern finden stets in sozialen Handlungskontexten und diversen Lebenswelten statt (Chisholm et al., 2007, S. 3). Bereits aus der Schulforschung ist bekannt, dass (Schul-)Erfolg nicht primär mit dem Leistungsvermögen respektive den Lernanstrengungen eines isoliert zu betrachtenden Individuums korreliert. Vielmehr bedingen die Ungleichheit vor der Schule (in der Familie) und die Ungleichheit nach der Schule (in einer hierarchisch organisierten Arbeitswelt) die Ungleichheit in der Schule (El-Mafaalani, 2020, S. 13 ff.). Ähnliches dürfte für den Bereich der Kompetenzanerkennung und Validierung gelten und die Validierungspraxis läuft machttheoretisch unterbelichtet Gefahr, in der Vermessung vorhandener Kompetenzen eine sozio-ökonomisch begründete Ungleichheit als Unterschied fehlender Anstrengung respektive Leistungen erscheinen zu lassen.

Die Individualisierungsmatrix des Validierungsdiskurses privatisiert gegebenenfalls allerdings nicht nur die Lernerfolge, sondern insbesondere und vorrangig die Kompetenz*defizite*. Im Anschluss an Marion Ott sollte berücksichtigt werden, dass die Attribuierung von Kompetenz nicht ohne die Präposition „in” funktioniert. Denn wo über Kompetenzen gesprochen wird, werden notwendig auch – und sei es implizit – Inkompetenzen thematisiert (Ott, 2016, S. 710). Da es sich bei Kompetenzen konzeptionell um erlernbare und erweiterbare Fähigkeiten handelt, fungieren Negativbewer-

tungen als Ausweis individueller Kompetenzdefizite stets auch als ein „Optimierungsraster“ (Bröckling, 2000, S. 81). Sie verweisen auf noch nicht ausgeschöpfte Potenziale und geben die Richtung des Weiterlernens an.

Die Produktivität der individualisierenden Leistungsmessung anhand von Kompetenzskalen besteht demzufolge darin, die Instanz hinter der jeweiligen Performanz nicht nur als Trägerin oder Inhaber von Kompetenzen zu betrachten, sondern als eine Person, die grundsätzlich ansprechbar ist für „Feedback“, die die individuellen Defizite wahrzunehmen und die eigenen Kompetenzen zu erweitern in der Lage ist (Bünger & Trautmann, S. 18). Hier wird der normative Grundzug der Vermessungslogik sichtbar, denn die ambivalente Handlungsanweisung an die lernenden Subjekte lautet sinngemäß: Verbessere dich, denn beschäftigungsfähig wird nur bleiben, wer sein Kompetenzprofil durch lebenslanges Lernen beständig zu erweitern weiß (Höhne, 2003, S. 163).

Mit der Kompetenzanerkennungs- und Validierungspraxis läuft man unter der Hand Gefahr, das sozialstrukturelle Moment des Bildungsgeschehens aus den Augen zu verlieren und den Erwerb und die Entwicklung von Kompetenz in einem sehr totalen Sinn zu individualisieren (Pfadenhauer, 2010, S. 155). Thomas Höhne zeigt aus einer gouvernementalitätstheoretischen Perspektive, dass mit dem Rückgriff auf den Kompetenzbegriff und der mit diesem verbundenen Logik der Steigerung ein Individualisierungseffekt einhergeht, der den Einzelnen die Verantwortung für die Aneignung und Entwicklung von Kompetenzen übergibt, ohne deren soziale Position zu berücksichtigen (Höhne, 2003, S. 92). Der Diskurs stellt Kompetenzanerkennung und Validierung nicht selten als Chance für die Individuen vor, eine dauerhafte Sicherung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit durch die Anerkennung und Erweiterung der individuellen (Berufs-)Biografie zu ermöglichen (Bohlinger, 2009). In der hier eingenommenen Perspektive wird die darin akzentuierte Individualisierung demgegenüber als Machtstrategie und als Reaktionsform verstanden, die soziale und strukturelle Problemlagen zunehmend in Fragen des persönlichen Risikos umdefiniert. Hierdurch geraten Individuen und Gruppen unmittelbar in eine „Bringschuld der Selbstsorge“ (Höhne, 2006, S. 13). Es handelt sich dabei um eine spezifische Achtsamkeit, mit der es gelingt, zur richtigen Zeit in die richtigen Kompetenzentwicklungsprozesse zu investieren. Was als „Anerkennung“ selbstbestimmter respektive autonomer Selbstlernaktivitäten deklariert wird, geht nicht selten mit der individualisierenden Anrufung einher, sich als Subjekt einer dauerhaften (Selbst-)Prüfung zu unterziehen. Als politische Technologie sind Kompetenzanerkennungs- und Validierungspraxen dann erfolgreich, wenn es ihnen gelingt, die Aufforderung zur steten Selbstevaluation pädagogisch zu rationalisieren, also sowohl die Gewinner:innen als auch die Verlierer:innen des Systems davon zu überzeugen, dass die Ergebnisse der Kompetenzvermessungen das Resultat ihrer eigenen (fehlenden) Leistung respektive Anstrengung sind.

4.2 Pädagogisierung gesellschaftlicher Problemlagen

Die Analyse des Phänomens der Pädagogisierung sozialer Problemlagen hat der Soziologe Claus Offe in einer bemerkenswerten Studie bereits vor 30 Jahren vorbereitet (Offe, 1975). Für Offe ist es ein Proprium bildungspolitischer Anstrengungen, in einer gegebenen sozialen Lage gesellschaftliche Probleme in „individuelle Lernaufgaben" zu übersetzen, anstatt sie einer kollektiv organisierten politischen Auseinandersetzung als adäquatem Mittel der sozialen Veränderung zuzuführen (ebd., S. 242).

Beispielhaft in diesem Zusammenhang erscheint im Diskurs um Kompetenzanerkennung und Validierung der gegenwärtige Fachkräftemangel als Begründungs- und Legitimationsfigur. Der „Fachkräftemangel" wird als aktuelle gesellschaftliche Herausforderung zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit moderner Gesellschaften in Stellung gebracht und mit der individualisierten Kompetenzvermessung respektive den damit verbundenen Aufforderungen zu (Selbst-)Prüfung und (Selbst-)Optimierung wird die gesellschaftliche Problemlage in individuelle Entwicklungsprojekte transformiert und einer bildungspraktischen Bearbeitung zugeführt (Forneck & Wrana, 2005, S. 196). Die Pädagogisierung sozialer Problemlagen führt nun allerdings nicht nur zu einer Vermeidung der sozial organisierten politischen Anstrengung um die Bearbeitung gesellschaftlicher Missstände, sondern darüber hinaus zu einer „Pädagogisierung des Erwachsenenalters" (Verne, 1976, S. 22). Als politische Technologie wird Lernen zum Imperativ der Lebensführung und mithin der Bildungspraxis die Aufgabe zuteil, die Erfahrungen und das spezifische Wissen der „biografischen Subjekte" (Rothe, 2015, S. 23) zu thematisieren und zu explizieren. Es ist durchaus naheliegend, dieses Interesse an den Biografien der lernenden Erwachsenen als eine neue Variante emanzipatorischer Subjektorientierung zu deuten. Aus einer machtkritischen Perspektive und mit der damit prominent gewordenen Kritik am Subjektbegriff werden allerdings die Grenzen der Handlungsmöglichkeiten autonomer und selbstbestimmter Subjekte akzentuiert. In den Fokus geraten hier die machtvollen Prozesse zwischen Fremdregulierung und Selbststeuerung, in denen Subjekte sich zwischen idealisierter Normalität und Abweichung selbst entwerfen (Butler, 2001, S. 7).

Gerade dort, wo Begriffe wie „Autonomie" und „Selbstbestimmung" oder „Anerkennung" besonders prominent verwendet werden, erfolgt die Selbstkontrolle – Deleuze zufolge – vorrangig numerisch, über Daten und statistische Analysen (Deleuze, 1990, S. 349). Kompetenzanerkennung in der „Kontrollgesellschaft" (ebd.) könnte im Anschluss an Deleuze formuliert werden, ist nicht länger an einem normativen Ideal orientiert, sondern die Voraussetzung für die Anerkennung ist die maßgebliche Orientierung an einer Durchschnittsnorm. Unter diese subjektivierende Normalisierung fallen all jene Subjektivierungsprozesse,

> „die dazu führen, dass die Menschen in den Produktionsprozess passen bzw. sich ihm anzupassen verstehen, von der Schulbildung über Berufsausbildung [Anm. UK: bis zur Erwachsenen- und Weiterbildung] usw. In all diesen Feldern treffen sie auf spezifische Normalisierungsdispositive, mittels derer die Individuen homogenisiert, in sich geteilt, normalverteilt und gegebenenfalls ein- oder aussortiert werden." (Wahrig-Schmidt, 1999, S. 279 f.)

Die Pädagogisierung des Erwachsenenalters in der Kontrollgesellschaft führt zu einer subjektivierenden Anerkennung als pädagogisches Objekt und unterscheidet sich damit substanziell von einer ethisch-formalen Anerkennungspraxis, in der die Individuen im Status von freien Rechtsubjekten eine „relative" Rechtsfreiheit genießen (siehe Klingovsky, 2018). Als politische Technologie können Kompetenzanerkennung und Validierung auf diese Weise zu einer Generalisierung der lebenslangen Schülerinnen- und Schülerrolle und damit – streng genommen – zu einem machtvollen Normalisierungsdispositiv werden.

4.3 Erwachsenenpädagogisches Beobachtungsregime

Bei den analysierten Vermessungstechnologien handelt es sich um neue Formen sozialer Beobachtung, durch die Institutionen, Gruppen und Subjekte einer (gegenseitigen) Dauerbeobachtung und einer kontinuierlichen (Selbst-)Bewertung unterworfen werden. Wichtigstes Element des Validierungsprogramms ist die Sichtbarkeit bzw. Sichtbarmachung von Kompetenz – in der Anerkennungsrhetorik als Wertschätzung eingeführt, die in dem hier verstanden Sinne allerdings mindestens auch dazu dient, die Individuen als messbar und prinzipiell vergleichbar erscheinen zu lassen.

Dabei sollen die Subjekte mithilfe der Praktiken der Kompetenzanerkennung auch befähigt werden, sich selbst permanent zu beobachten und zu optimieren, indem sie ihre metakognitiven Fähigkeiten steigern, sich in Portfolios und Formularen dokumentieren und in Lernberatungsgesprächen das Zentrum ihres Selbst erkunden. Dabei sind Selbstbeobachtung bzw. Selbstreflexivität nicht einfach die „Fluchtlinien der Weiterbildung zur Freiheit" (Wrana, 2004, S. 45), sondern ein Effekt der Führung der Führungen.

> „Der Effekt dieser sanften erwachsenenpädagogischen Führung besteht darin, dass das Selbst so mit einem Arsenal von Selbsttechniken ausgestattet wird, die es befähigen, eine hohen Selbststeuerungsfähigkeit zu erlangen und diese zugleich dokumentieren zu können. Dieser Prozess lässt sich als Selbstkapitalisierung verstehen, dass das Selbst und seine Subjektivität zu einem Kapital werden." (Forneck & Wrana, 2005, S. 157)

Mit diesem Ensemble aus Beobachtungs- und Kontrolltechniken wird über das Dispositiv des expliziten Vergleichens und Bewertens eine „Ordnung der Sichtbarkeit" (Opitz, 2004, S. 123) geschaffen, die einen zentralen Steuerungsmodus gesellschaftlicher Entwicklung darstellt. Validierung und Kompetenzanerkennung sind Teil einer Ordnung respektive eines „nicht hierarchischen Modells reziproker Sichtbarkeit, bei dem jeder zugleich Beobachter aller anderen und der von allen anderen Beobachtete ist" (Bröckling, 2000, S. 152).

In diesem panoptischen Netz aus Beobachtungspraktiken zeigt sich die Politizität von Kompetenzanerkennung und Validierung. Gerade indem die Subjekte aufgerufen sind, ein Leben lang mit all ihrem Eigensinn und ihrer Persönlichkeit, engagiert und dauerhaft an ihrem individuellen Lern- und Kompetenzprofil zu arbeiten, werden im Sinne Foucaults Selbstverhältnisse aktiviert, die Rückschlüsse auf die sozial verallgemeinerte Beanspruchung des Lernens und der Bildung offenbaren.

5 Schlussbemerkung

Im Zuge des Lebenslangen Lernens wird die Erwachsenen- und Weiterbildung maßgeblich als das gesellschaftliche Handlungsfeld adressiert, das Lerngelegenheiten für Erwachsene bereitzuhalten hat, in denen eine Transformation der Lernenden durch die „Arbeit am eigenen Selbst“ ermöglicht wird. In dem durch die Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis ein „Täter hinter dem Tun“ (Schäfer, 2001, S. 122) angerufen wird, der für seine eigenen Lernleistungen verantwortlich gemacht werden kann, kippt die Vermessung von der (disziplinartechnischen) Objektivierung zur (gouvernementalen) Subjektivierung, und zwar auf folgende Weise: Die subjektivierende Wirkung der Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis liegt auch in der Konzeption des informellen, selbstorganisierten Lernens:

> „Die Raffinesse der [damit verbundenen] Selbstlernparole besteht darin, dass sie dem Selbstbewusstsein schmeichelt, negative Assoziationen, die Erinnerungen an schlechte Schulerfahrungen auslösen können, nicht aufkommen lässt, und dazu die öffentliche Hände entlastet.“ (Tietgens zit. nach Nolda, 2008, S. 19)

Aber die „Befreiung“ der Lernenden aus den formalen Lehr-Lernzusammenhängen der Bildungsinstitutionen geht mit neuen Kontrollen und Vermessungen einher. Kennzeichen der Kompetenzanerkennung und Validierung als politische Technologie sind erstens, dass die Leistungsdiagnose weder auf die Erhebung der Effizienz von (Bildungs-)Institutionen oder deren (fehlende) Ressourcenausstattung beschränkt wird, noch dass es sich um eine einmalige Prüfung eines Individuums handelt. Stattdessen verweist die Kompetenzvermessung stets auf individuelle Potenziale und Fortschritte, aber auch auf Defizite und Ressourcen, die die Richtung des individualisierten Weiterlernens anzeigen. Eine Machtkritik im Kontext der Anerkennungs- und Validierungspraxis von Lernleistungen, das heißt eine Kritik an der kompetenztheoretisch fundierten Vermessung kann sich nicht länger darauf beschränken die Objektivierung von Individualität respektive die Ausblendung von subjektiven Entwicklungspotenzialen zu problematisieren. Eine Kritik, die mit Blick auf Intelligenztest oder andere objektivierende Testverfahren gegebenenfalls noch plausibel erschien. Eine Machtkritik, die dem neuartigen Vermessungsregime gerecht werden will, hat zu berücksichtigen, dass eben jenes subjektive Potenzial – gerade indem es zum vorrangigen Motiv der Messung erhoben wird – nun den zentralen Einsatzpunkt der politischen Technologie der Macht darstellt. Zentrales Merkmal dieser subjektivierenden Macht ist die Bereitschaft der Subjekte zur eigenen „Verflüssigung“, zur permanenten Hervorbringung und Überarbeitung des Selbst in einem anderen (je angezeigten) Modus. Damit kann eine unabschließbare Dynamik der Selbstoptimierung in Gang gesetzt werden, die im Anschluss an die Gouvernementalitätsstudien als Aktivierungsmacht bezeichnet werden kann – eine Aktivierungsmacht, die sich allzu häufig in abstrakt-ethischen Narrativen wie der Anerkennung verschleiert und umso schwieriger zu dechiffrieren ist. Aus einer diskursanalytisch und gouvernementalitätstheoretisch informierten Perspektive ist eine machtanalytische Fundierung des bildungspoliti-

schen Programms der Kompetenzanerkennung und -validierung ratsam, insbesondere, um den mit der radikalen Individualisierung verbundenen gesellschaftlichen Widersprüchen und Spannungslagen angemessen begegnen zu können.

Literatur

Allais, S. M. (2010). *The implementation and impact of national qualifications frameworks: report of a study in 16 countries. International Labour Office, Skills and Employability Department*. ILO. www.researchgate.net/publication/266137309_The_implementation_and_impact_of_National_Qualifications_Frameworks_Report_of_a_study_in_16_countries

Allais, S. M. (2014). *Selling Out Education. National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge*. Sense Publishers.

Beniger, J. R. (1986). *The Control Revolution*. Harvard University Press.

Bohlinger, S. (2009). Die Rolle von Qualifikationen und Kompetenzen in der europäischen Bildungspolitik. In *Der pädagogische Blick, 17*(3), 168–181.

Bourdieu, P. (1993). Der Rassismus der Intelligenz. In P. Bourdieu, *Soziologische Fragen* (S. 252–255). Suhrkamp.

Bröckling, U. (2000). Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (S. 131–168). Suhrkamp.

Bröckling, U. (2002). Das unternehmerische Selbst und seine Geschlechter. *Leviathan, 30*(2), 175–194.

Bünger, C. & Trautmann, F. (2010). Das vermessende Selbst und die Frage nach dem Menschen. In: M. Dust et al. (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik, Sonderdruck: Der vermessene Mensch. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung* (S. 15–26). Peter Lang.

Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.

Caffentzis, G. (2002). Reform oder Rekolonialisierung? Die Weltbank und ihr Einfluss auf die Bildung in Afrika. *Epd-Entwicklungspolitik, 12*, 32–38.

Chisholm, L., Fennes, H. & Spannring, R. (2007). *Competence development as workplace learning*. Innsbruck: university press.

Dehnbostel, P. (2011). Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie. In *Magazin erwachsenenbildung.at*, 11 Seiten.

Deleuze, G. (1990). Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In G. Deleuze,. *Unterhandlungen. 1972–1990* (S. 346–352). Suhrkamp.

Duttweiler, S. (2018). Daten statt Worte?! Bedeutungsproduktion in digitalen Selbstvermessungspraktiken. In T. Mämecke, J. H. Passoth & J. Wehner (Hrsg), *Bedeutende Daten. Modell, Verfahren und Praxis der Vermessung und Verdatung im Netz* (S. 251–276). Springer VS.

Dyk, S. van (2012). Poststrukturalismus. Gesellschaft. Kritik. Über Potenziale, Probleme und Perspektiven. *PROKLA. Verlag Westfälisches Dampfboot, 42*(167), Nr. 2, 185–210.

El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.

Forneck, H. J. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. W. Bertelsmann.

Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.

Foucault, M. (1987). Das Subjekt und die Macht. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Hrsg.), *Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (Nachwort, S. 243–261). Athenäum.

Foucault, M. (2000). Die Gouvernementalität. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (S. 41–67). Suhrkamp.

Gould, S. J. (1988). *Der falsch vermessene Mensch*. Suhrkamp.

Höhne, T. (2003). *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. transcript.

Höhne, T. (2006). Evaluation als Medium der Exklusion. Eine Kritik an disziplinärer Standardisierung im Neoliberalismus. In S. Weber & S. Maurer (Hrsg.), *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation* (S. 197–218). VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Kaminski, M. (2013). *Betriebliches Gesundheitsmanagement für die Praxis. Ein Leitfaden zur systematischen Umsetzung*. Springer VS.

Klingovsky, U. (2009). *Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*. transcript.

Klingovsky, U. (2018): Anerkennung und Validierung als erwachsenenpädagogische Handlungspraxis. In: U. Klingovsky & M. Schmid (Hrsg.), *Validieren und anerkennen. Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen–eine Auslegeordnung für die Schweiz*. hep.

Lassnigg, L. (2019). Paradoxe, unintendierte Begleiterscheinungen von Validierung nonformalen und informellen Lernens. *Magazin erwachsenenbildung.at, 37*. https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf

Lemke, T. (1997). *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*. Berlin.

Lemke, T. (2000). Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die „governmentality studies“. *Politische Vierteljahresschrift, 41*(1), 31–47.

Lemke, T. (2003). Andere Affirmationen. Gesellschaftsanalyse und Kritik im Postfordismus. In A. Honeth & M. Saar (Hrsg.), *Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption* (S. 259–276). Suhrkamp.

Lemke, T., Krasmann, S. & Bröckling, U. (2000). Eine Einführung. In T. Lemke, S. Krasmann & U. Bröckling (Hrsg.), *Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien* (S. 7–40). Suhrkamp.

Liungman, C. G. (1976). *Der Intelligenzkult. Eine Kritik des Intelligenzbegriffs und der IQ-Messung*. Rowohlt

Mämecke, T., Passoth, J.-H. & Wehner, J. (Hrsg.). Bedeutende Daten – Einführende Überlegungen. In: *Bedeutende Daten. Modelle, Verfahren und Praxis der Vermessung und Verdatung im Netz*. Springer VS.

Mau, S. (2017). *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Suhrkamp.
Nolda, S. (2008). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. WBG.
Nothdurft, W. (2007). Anerkennung. In I. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S. 110–122). Metzler.
Offe, C. (1975). Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des *Bildungssystems. In H. Roth & D. Friedrich (Hrsg.),* Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten *(S. 217–252). Klett.*
Opitz, S. (2004). *Gouvernementalität im Postfordismus*. Argument Verlag.
Ott, M. (2016). (In-)Kompetenzen aktivieren in Praktiken des Testens – wie Erwerbslosigkeit praktisch personalisiert wird. In R. Anhorn & M. Balzereit (Hrsg.), *Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit* (S. 709–724). Springer VS.
Pfadenhauer, M. (2010): Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In: T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.): *Soziologie der Kompetenz* (S. 149–172). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Pfeifer, W. (1993). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache). https://www.dwds.de/wb/Validierung (Zugriff am 18.08.2022).
Pongratz, L. A. (2014). Selbst-Technologien und Kontrollgesellschaft. Gouvernementale Praktiken in pädagogischen Feldern. In H. Bublitz, I. Kaldrack & T. Röhle (Hrsg.), *Automatismen – Selbst-Technologien* (S. 221–235). Fink.
Reckwitz, A. (2018). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp.
Reckwitz, A. & Rosa, H. (2021). *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* Suhrkamp.
Recum, H. von (1998). *Bildungspolitische Steuerung oder Die Kunst, das Unmögliche möglich zu machen*. DIPF.
Reichenbach, R. (2006). Soft Skills. In A. Dzierzbicka & A. Schirlbauer (Hrsg), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement* (S. 245–253). Löcker.
Ricken, N. & Reh, S. (2017). Prüfungen – systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis: Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik, 63*(3), 247–58. https://doi.org/10.3262/ZP1703247
Rössler, B. (2001). *Der Wert des Privaten*. Suhrkamp.
Rothe, D. (2011). *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Campus.
Rothe, D. (2015). Lernen im Lebenslauf – Das lernende Subjekt im Spannungsfeld bildungspolitischer Imperative, pädagogischer Praxis und biografischer Forschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 38*, 23–36.
Schäfer, A. (2001). Erziehungsphilosophie. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 120–131). Beltz.

Schäffter, O. & Schicke, H. (2016). Anerkennung als Grundlage der Validierung. Reflexionen im Anschluss an eine „Pädagogik der Anerkennung". *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4,* S. 26–30.

Spengler, A. (2017). *Das Selbst im Netz. Zum Zusammenhang von Sozialisation, Subjekt, Medien und ihren Technologien.* Ergon.

Stark, D. (2020). *The Performance Complex. Competition and competitions in Social Life.* Oxford University Press.

Traue, B. (2010). Kompetente Subjekte: Kompetenz als Bildungs- und Regierungsdispositiv im Postfordismus. In T. Kurtz (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 49–68). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Verne, E. (1976). Die Kosten lebenslänglicher Erziehung. In H. Daubner & E. Verne (Hrsg.), *Freiheit zum Lernen: Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung* (S. 22–36). Rowohlt.

Wahrig-Schmidt, B. (1999). Zwischen Normalisierung und Normalismus: Konvergenzen und Divergenzen bei der Analyse moderner Gesellschaften in den Begriffen der Normalisierungsmacht (Kommentar). In W. Sohn & H. Mehrtens (Hrsg.), *Normalität und Abweichung. Studien zur Theorie und Geschichte der Normalisierungsgesellschaft* (S. 266–287). Westdeutscher Verlag.

Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices.* OECD. Paris. http://www.eucen.eu/sites/default/files/OECD_RNFIFL 2010_Werquin.pdf

Wolf, G. (2010). The Data-Driven life. *NYT Magazine.* http://www.nytimes.com/2010/05/02/magazine/02self-measurement-t.html?pagewanted=all&_r=0http://www.nytimes.com/2010/05/02/magazine/02self-measurement-t.html?pagewanted=all&_r=0#

Wrana, D. (2004). *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse.* Schneider-Verlag Hohengehren.

Autorin

Prof.in Dr.in Ulla Klingovsky leitet die Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule FHNW und die Vertiefungsrichtung Erwachsenenbildung im Master of Educational Sciences an der Universität Basel. Sie forscht unter anderem zu Theorie und Empirie von Lern- und Bildungsprozessen, zu gouvernementalen Machtverhältnissen und zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung.
Kontakt: ulla.klingovsky@fhnw.ch

III.6 Betriebliche Validierung zwischen Bildung und Ökonomie

Peter Dehnbostel

Abstract

Mit der Requalifizierung und Digitalisierung der Arbeit geht auch ein erheblicher Bedeutungszuwachs des informellen Lernens einher. Heute beruht die berufliche Handlungskompetenz einer betrieblichen Fachkraft größtenteils auf informellen Lernprozessen und dies, angesichts der digitalen Transformation, mit steigender Tendenz. Hinzu kommt der gleichfalls wachsende Kompetenzerwerb über non-formale Lernprozesse. Die Validierung erfasst und bewertet die über non-formales und informelles Lernen erworbenen Kompetenzen. Erst darüber wird der häufig zufällige und situative Kompetenzerwerb in und bei der Arbeit in einen Kontext von Qualität, Struktur, Vergleichbarkeit, Anerkennung und Beruflichkeit gestellt. Welche Ansätze und Verfahren gibt es aber zu der erst am Anfang stehenden Validierung in Unternehmen? Vor allem aber: Auf welche Standards beziehen sich die Validierungen in dem für die betriebliche Bildungsarbeit elementaren Spannungsfeld von bildungsbezogener Personalentwicklung und ökonomischer Zweckorientierung?

Schlagworte: Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen, betriebliche Validierung, Validierungsstandards, Kompetenzreflektor, Bildung und Ökonomie, Beruflichkeit

The requalification and digitization of work is accompanied by a significant increase in the importance of informal learning. Today, the professional competence of a company specialist is largely based on informal learning processes and, in view of the digital transformation, with an increasing tendency. Added to this is the equally growing acquisition of skills through non-formal learning processes. Validation records and evaluates the competences acquired through non-formal and informal learning. Only then is the often accidental and situational acquisition of skills in and at work placed in a context of quality, structure, comparability, recognition and professionalism. But which approaches and procedures are there for the corporate validation, which is only just beginning? But above all: to which standards do the validations refer in the tension field of education-related personnel development and economic purpose orientation, which is elementary for company training work?

Keywords: validation of non-formally and informally acquired competences, corporate validation, validation standards, competence reflector, education and economy, professionalism

1 Einordnung betrieblicher Validierung

Die Leitidee der Validierung von Bildungsleistungen und Lernergebnissen besteht in der objektiven Erfassung und Bewertung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Genauer geht es um die Validierung non-formalen und informellen Lernens in einem mehrstufigen Verfahren, in dem die über das Lernen erworbenen Lernergebnisse erfasst und in Referenz auf Standards als Kompetenzen ausgewiesen und bewertet werden. Damit werden die real bestehenden Kompetenzen einer Person festgestellt, was für die Arbeits- und Berufswelt zu einer unabdingbar notwendigen Aufgabe geworden ist. Nach einschlägigen Untersuchungen beruhen 60 bis 80 Prozent der Handlungskompetenz einer betrieblichen Fachkraft auf informellen Lernprozessen (Dohmen, 2001; Dehnbostel et al., 2003; Overwien, 2005; Bilger, 2016; Kaufmann, 2016). Dieser branchen- und auch betriebsspezifisch variierende Prozentsatz steigt generell mit dem Grad der Digitalisierung von Arbeitsprozessen.

Vollständige Validierungsverfahren umfassen in der Regel fünf Stufen, werden von zuständigen Stellen durchgeführt und enden mit einer Zertifizierung (Dehnbostel, VI.3). Eine Validierung kann aber auch ohne Zertifizierung abschließen, dann aber mit anderen Bewertungen, so wie dies vor allem für betriebliche Kompetenzfeststellungen gilt.

In Deutschland hat die Validierung mit der Einrichtung von Qualifikationsrahmen, insbesondere dem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) und dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) (AK DQR, 2011), in der Fachöffentlichkeit eine starke Aufmerksamkeit erfahren, da diesen auf formalen, non-formalen und informellen Wegen erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zugeordnet werden sollen. Generell bedingen Qualifizierungsrahmen, gleich ob regional, national oder sektoral, vollständige Validierungsverfahren (Dehnbostel, VI.3). Dabei werden die auf diesen drei Wegen erworbenen Kompetenzen als gleichwertig angesehen. Für Länder mit einem bisher auf formales Lernen bezogenen Bildungs- und Berufsbildungssystem haben die mit der Gleichwertigkeit verbundenen Anerkennungen und Anrechnungen systemverändernden Charakter, womit zum Teil die Widerstände gegen die Einführung von geregelten und gesetzlich abgesicherten Validierungsverfahren zu erklären sind.

In Deutschland besteht in Unternehmen bisher kaum eine unmittelbare Verknüpfung von Validierungen mit dem im Jahr 2011 verabschiedeten DQR. Das liegt unter anderem daran, dass der DQR in Unternehmen bisher nur eine geringe Beachtung findet und betrieblich erworbene Kompetenzen dem DQR bisher kaum zugeordnet werden. Eine 2016 im Auftrag Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW) durchgeführte „Studie zu den Nutzungspotenzialen des Deutschen Qualifikationsrahmens" zeigt zwar eine breit gestreute Nutzung des DQR; diese schlägt sich in verschiedenen Bildungsbereichen jedoch unterschiedlich nieder: „Während Weiterbildungsanbieter das stärkste Interesse zeigen, findet der DQR bei Unternehmen nur eine geringe Resonanz, Hochschulen und berufsbildende Schulen liegen im Mittelfeld" (Dehnbostel et al., 2016, S. 70).

Gleichwohl ist die Validierung, also die Identifizierung, Dokumentation und Beurteilung sowie die Bewertung betrieblich non-formal und informell erworbener Kompetenzen, für Unternehmen und Beschäftigte unerlässlich. Für Unternehmen wird damit der Ist-Stand vorhandener personeller Kompetenzen festgestellt und eine daran anknüpfende Personalentwicklung ermöglicht. Diese wird angesichts wachsenden arbeitsintegrierten Lernens, zunehmend diskontinuierlicher Erwerbsverläufe und der Digitalisierung der Arbeit immer arbeitsbezogener und stärkt die Teilbereiche der qualifikationsbezogenen Personalförderung und der subjektbezogenen Personalbildung (Gießler & Dehnbostel, 2019, S. 5 ff.). Personalentwicklung und Recruiting sind auf der Basis validierter Kompetenzen besser zu steuern und zu beurteilen, ebenso die betriebliche Bildungsarbeit einschließlich der Einführung erweiterter Lernorte, betrieblicher Lernformen und einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung.

Für Beschäftigte ist die Erfassung, Bewertung und Anerkennung ihrer in der Arbeit erworbenen Kompetenzen eine wichtige Grundlage für die weitere berufliche und individuelle Entwicklung. Für sie bieten Kompetenzerfassung und -bewertung Anregungen für die eigene Weiterbildung und darüber hinaus auch für die Lebensgestaltung; sie führen auf dem Arbeitsmarkt zu höherem Status und sind eine Voraussetzung für durchlässige Berufslaufbahnwege im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Schließlich tragen die Anerkennung beruflicher Erfahrungen und die damit verbundene subjektive Wertschätzung wesentlich zur Identifikation mit und zur Motivation bei der Arbeit bei.

Damit findet die Validierung in der betrieblichen Praxis jenseits der dominierenden zertifikatsorientierten Validierungsdiskussion statt, die sich in einer „dreiteiligen Typologie“ niederschlägt, und zwar in dem „integrativen“, dem „autonomen“ und dem „sekundierenden Typ“ mit Referenzierung auf das Bildungssystem (Schmid, 2020, S. 5). Hierzu bestehen durchaus Anschlüsse und Überschneidungen, kaum aber eindeutige Zuordnungen. Mit der Konsolidierung der betrieblichen Validierung und vor allem mit der überfälligen Einrichtung autorisierter nationaler Validierungs- und Anerkennungsstellen werden zertifizierte oder vollständige Validierungen im Betrieb zunehmen und perspektivisch zum Normalfall werden.

Betriebliche Validierungen knüpfen stark an bestehende Bewertungen an. Generell ist die Bewertung von Qualifikationen und Kompetenzen für Unternehmen nichts Neues. Jede Leistungsbeurteilung, jede Prüfung und jedes Personalentwicklungsgespräch nimmt eine Bewertung vor. Neu ist, dass die heutigen Berufsbiografien nicht mehr linear verlaufen, dass formale Zeugnisse angesichts lebenslangen Lernens immer weniger Auskunft über die Fähigkeiten und Kenntnisse einer Person geben, dass anstelle von personenungebundenen Qualifikationen personengebundene Kompetenzen zu bewerten sind. Wie die folgende Abbildung zeigt, besteht eine Vielzahl von Erfassungen, Anerkennungen und Anrechnungen für die in diesen Kontexten erworbenen Fähigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen. Dabei bezieht sich die Anrechnung auf die Verkürzung von Lernzeiten, während die formale Anerkennung auf Abschlüsse zielt, die direkt verliehen oder als gleichwertig ausgewiesen werden.

Anerkennung (in Betrieben, Arbeitsmarkt, …)	Anerkennung und/oder Anrechnung	Anrechnung
• Mitarbeitergespräche, Arbeitszeugnisse, Assessmentverfahren • Kompetenzbilanzen, -analysen, -gitter, -raster, -inventare • Diagnostik-, Personal- und Arbeitsanalyseverfahren • Hersteller-/Anbieterzertifikate	• BBiG-Möglichkeiten von berufl. Vorbildung bis Zeugnisgleichstellungen (§ 7, 8, 43 Abs. 2, 49, 50) • Zugang zum Studium ohne HR (KMK 2009) • Berufsqualifizierungsfeststellungsgesetz (BQFG) • Berufserfahrungen auf höherqualifizierende Berufsbildung (BBiG § 53)	• Beruflich erworbene Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (KMK 2008) • Externenprüfungen (Hauptschulabschluss über AHR bis BBiG § 45/HwO § 37)

Abbildung 1: Erfassung, Anerkennung und Anrechnung von Fähigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen in Deutschland (Dehnbostel, 2016, S. 356)

In der linken Spalte sind in Betrieben und auf dem Arbeitsmarkt praktizierte Verfahren und Instrumente beispielhaft benannt, in der mittleren und rechten Spalte staatlich sanktionierte Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeiten. Der Berücksichtigung von non-formal und informell erworbene Kompetenzen kommt eine vorrangige Rolle zu, wobei bei vielen dieser Instrumente und Verfahren nicht deutlich wird, dass es sich bei den zu beurteilenden Fähigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen um Lernergebnisse non-formalen und informellen Lernens handelt. Auch besteht häufig keine Klarheit über Struktur und begriffliche Bestimmungen von Verfahren und Bewertungen. Viele Mitarbeitergespräche und Arbeitszeugnisse, aber auch berufliche und hochschulische Anerkennungs- oder Anrechnungsverfahren zeigen, dass Beliebigkeit und Zufälligkeit anstelle objektiver Einschätzungen und Bewertungen vorherrschen.

Hier weist die Validierung einen anderen Weg: Sie erfasst in einem strukturierten, qualitätsgesicherten Verfahren die unterschiedlichen Lernerfahrungen und Lernergebnisse, um sie zu beurteilen, zu bewerten und gegebenenfalls zu zertifizieren. Grundlegend ist der Bezug auf Referenzsysteme und Standards, zu denen die Lernergebnisse bzw. die non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in Beziehung zu setzen sind, um sie einzuordnen, zu messen und zu bewerten. Diese Referenzierung stellt sich im betrieblichen Kompetenzerwerb anders dar als die beim formalen Kompetenzerwerb in staatlich verantworteten Bildungs- und Berufsbildungsgängen mit dem Bezug auf Bildungsbereiche und ausgewiesene, lehrplanmäßig fixierte Bildungsstandards.

Das betriebliche Umfeld als Referenz der Validierung ist prinzipiell zwischen Bildung und Ökonomie aufgespannt. Dabei begünstigt die seit den 1990er-Jahren bildungspolitisch durchgesetzte Lernergebnis- und Outcomeorientierung die Kompetenzperformanz, die vorrangig durch technologische und ökonomische Arbeitsanfor-

derungen bestimmt ist, während die Input- und Prozessorientierung der Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse aus dem Blick geraten (Dehnbostel, 2011). Allerdings stehen dem ein Bildungsanspruch und eine ganzheitliche, Inputinhalte und Prozesse einbeziehende Qualifizierung gegenüber, die in der betrieblichen Bildungsarbeit und der Berufs- und Weiterbildung verankert und in Referenz- und Standardbezüge aufzunehmen sind.

Damit stellt sich für die betriebliche Validierung die zentrale Frage: Wie ist sie im Spanungsfeld von Bildung und Ökonomie aufzustellen und zu positionieren, welche Referenz- und Standardbezüge sind für Validierungen maßgeblich? Bevor hierauf eingegangen wird, sind zunächst die in Betrieben bestehenden Anforderungen, Merkmale und Strukturen der sich herausbildenden Validierungsverfahren einschließlich eines Beispiels darzustellen.

2 Konzeptualisierung betrieblicher Validierung

Die Erfassung, Bewertung und Einordnung von beruflichen Fertigkeiten und Kenntnissen erfolgt in Unternehmen seit Langem. Dies reicht, wie die Abbildung 1 ausweist, von Mitarbeitergesprächen und Arbeitszeugnissen über Assessmentverfahren bis hin zu klassischen REFA-Verfahren. Mit der Kompetenzorientierung des Bildungs- und Beschäftigungssystems seit den 1990er-Jahren erfolgt eine Systematisierung und zugleich Differenzierung von Kompetenzfeststellungsanalyse- und Validierungsverfahren (Gillen, 2006; Erpenbeck & Rosenstiel, 2011; Stiftung Warentest, 2017). Eine grundlegende Unterscheidung besteht zwischen entwicklungs- und anforderungsorientierten Verfahren. Zudem haben sich für Validierungsverfahren bestimmte Merkmale und Verfahrensabfolgen herausgebildet.

2.1 Entwicklungs- und anforderungsorientierte Verfahren

Entwicklungsorientierte Validierungs- und Kompetenzfeststellungsverfahren beziehen sich auf das Individuum und seine Entwicklung, während anforderungsorientierte auf Leistung und Arbeitsanforderungen zielen (Gillen, 2006, S. 112 ff.; Behrend et al., 2018, S. 6 ff.). So sind Potenzialanalysen in der Schule durchweg entwicklungsorientiert angelegt, Kompetenzfeststellungen in der Arbeit zur Durchführung einer Anpassungsqualifizierung hingegen anforderungsorientiert. Die Mehrzahl der Verfahren im beruflichen Kontext bewegt sich zwischen Anforderungs- und Entwicklungsorientierung, das heißt, sie sind auf dem Kontinuum zwischen den Polen Leistung/Arbeit und Individuum angesiedelt. In der Praxis vereinen sie zumeist die polaren Orientierungen, auch wenn sie schwerpunktmäßig einer bestimmten Orientierung zuzuordnen sind.

Die folgende Kennzeichnung von anforderungsorientierten und entwicklungsorientierten Verfahren unter den Gesichtspunkten Zielsetzung, Methode und Ergebnis ermöglicht eine erste Einordnung von Verfahren.

	Leistung/Arbeit → Individuum	
	Anforderungsorientierte Verfahren	**Entwicklungsorientierte Verfahren**
Zentrale Zielsetzung	Verbesserung der Leistungsprozesse durch Beobachtung und Beurteilung des Individuums	Reflexion und Einschätzung der Fähigkeiten und Kompetenzen des Individuums
Methode des Verfahrens	„Objektive" Kompetenzmessung und -beobachtung	Subjektiv orientierende Kompetenzeinschätzung
Ergebnis des Verfahrens	Beurteilung und Einordnung individueller Kompetenzbestände an festgelegten Standards	Einschätzung der individuellen Kompetenzbestände im Hinblick auf Weiterentwicklung

Abbildung 2: Validierungen und Kompetenzfeststellungen zwischen Anforderungs- und Entwicklungsorientierung (Behrend et al., 2018, S. 7; Dehnbostel, 2022, S. 152)

Entwicklungsorientierte Verfahren zielen auf die Feststellung von in der Lebens- und Arbeitswelt erworbenen Kompetenzen. Sie sind unter besonderer Beachtung individueller Fähigkeiten und Stärken auf das Individuum bezogen. Die Zielsetzung besteht darin, Beschäftigten und Orientierung suchenden Menschen Unterstützung bei ihrer Lebens- und Berufslaufbahnplanung zu geben. Die Feststellung und Bilanzierung der Kompetenzen bieten eine gute Grundlage, die eigenen Stärken zu sehen und Ziele sowie Kompetenzen weiterzuentwickeln. Die Verfahren selbst sind von der Information und Beratung über die Identifizierung und Beurteilung bis zur Bewertung für die Teilnehmenden zugleich ein wichtiger biographischer Reflexionsprozess. Entwicklungsorientierte Verfahren blicken auf den gesamten Entwicklungsprozess sowohl vor als auch prospektiv nach der Kompetenzfeststellung und sind in diesem Sinne als „formativ" zu bezeichnen.

Ausgangspunkt und Referenz anforderungsorientierter Verfahren sind die in Berufsbildern, Verordnungen, Bildungsgängen, Kompetenzprofilen und in Aufgabenbeschreibungen festgelegten Kompetenzen und Qualifikationen. In größeren Betrieben werden zunehmend auch eigene oder branchenbezogene Kompetenzmodelle eingeführt, auf die sich die Verfahren beziehen. Methodisch dominieren in anforderungsorientierten Verfahren Tests, Interviews, Beobachtungen und kommunikative Validierung. Die Verfahren sind mit ihrer Referenzierung auf festgelegte Standards vorrangig summativ angelegt. Sie haben, ebenso wie entwicklungsorientierte Verfahren, bestimmten Merkmalen und Verfahrensabfolgen zu genügen.

2.2 Merkmale und Verfahrensabfolge

Für eine erfolgreiche, das heißt Vertrauen, Transparenz und Qualität schaffende betriebliche Validierung sind verfahrensübergreifend Merkmale zu erfüllen, die hier tabellarisch zusammengefasst sind.

Tabelle 1: Merkmale betrieblicher Validierungsverfahren

Merkmale betrieblicher Validierungsverfahren	
Kompetenzbasierung	Erfassung non-formal und informell erworbener Kompetenzen
Berufsbezug	Orientierung an anerkannten Aus- und Fortbildungsberufen
Bildungsbezug	Orientierung an struktureller und Selbstreflexion, Persönlichkeitsentwicklung und Autonomie
Transparenz	breite Information und Offenlegung der Ziele, Zwecke, Verfahrensschritte und der Verwendung
Gütekriterien	Einhaltung von Qualitätskriterien und Berücksichtigung von Objektivität, Validität und Reliabilität
Professionalität	Qualifizierung des Begleitungs- und Validierungspersonals und angemessene Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung
Nachhaltigkeit	Kombination von Validierungsverfahren, Beratung und Begleitung sowie individuellen Entwicklungswegen und Berufslaufbahnen

Die Professionalität des an dem Verfahren beteiligten Bildungspersonals ist eine notwendige Voraussetzung für dessen erfolgreiche Durchführung (Dehnbostel 2017, S. 16 ff.; Gruber et al., 2021, S. 48 ff.; Assinger 2022, S. 11, Pachner, VI.2). Die für die Validierung verantwortlichen und sie begleitenden Personen gehören im Allgemeinen dem Bildungspersonal und der Personalentwicklung der beteiligten Unternehmen und Bildungseinrichtungen an.

Prinzipiell beziehen sich die Qualifikationen des die Validierung durchführenden Personals auf zwei Kompetenz- und Handlungsbereiche: die Beratungs- und Begleitungskompetenzen einerseits und die für die Identifizierung, Dokumentation und Beurteilung erforderlichen fachlichen und domänenspezifischen Kompetenzen andererseits. Damit sind aber auch Kompetenzen angesprochen, die nicht über die einschlägigen Berufsbilder und -kompetenzen des Bildungspersonals abgedeckt werden. So sind Beratungs- und Beurteilungskompetenzen im Hinblick auf non-formal und informell erworbene Kompetenzen und deren Validierung größtenteils nicht vorhanden, so können Äquivalenzvergleiche zwischen formalen Qualifikationen und non-formal oder informell erworbene Kompetenzen nicht ohne zusätzliche Expertise vorgenommen werden. Validierung bedarf qualifizierter Beratung und ausgewiesener Expertise in allen Phasen des Verfahrens, besonders aber dann, wenn es zur Analyse, Bewertung und zur unmittelbaren Interaktion mit den Beteiligten kommt.

Gegenüber vollständigen Validierungsverfahren mit fünf Stufen (Dehnbostel, VI.3) entfällt in Betrieben zumeist die letzte Stufe der Zertifizierung, und es bestehen die folgenden vier, kurz zu erläuternden Stufen:

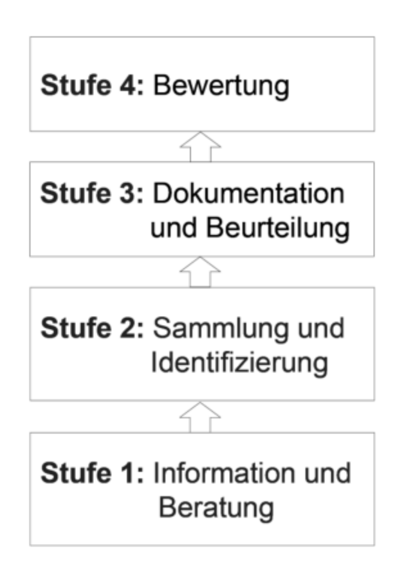


Abbildung 3: Vierstufiges betriebliches Validierungsverfahren (Dehnbostel, 2017, S. 7)

In der Stufe **„Information und Beratung“** (1) werden einzelne Beschäftigte, ggf. aber auch Gruppen, über bestehende Möglichkeiten informiert, ihre Kompetenzen identifizieren, einschätzen und bewerten zu lassen. Entsprechende betriebliche Informations- und Beratungstätigkeiten von Vorgesetzten und der Personalentwicklung über Arbeitnehmervertretungen bis zu Vertrauensleuten sind hier wichtig, das heißt, die betrieblichen Stakeholder sind einzubeziehen. Zudem können insbesondere für Klein- und Mittelbetriebe regionale Institutionen und zuständige Stellen diese Aufgabe wahrnehmen. Zu beachten ist auch die adressatenspezifische Ansprache, so sind Vorbildung, Kompetenzprofile, Berufe und Arbeitssituationen bei der Information und Beratung zu berücksichtigen.

Im Unterschied zu staatlich sanktionierten Validierungsstellen erfolgt die „**Sammlung und Identifizierung**“ (2) in Betrieben sehr unterschiedlich. Eine gewisse Systematik ist dort vorhanden, wo Personalabteilungen oder andere betriebliche Stellen, zumeist in Verbindung mit Aufgaben- und Kompetenzprofilen, dafür zuständig sind. Vorgesetzte und Führungskräfte übernehmen diese Aufgabe vielerorts in Rahmen ihrer Mitarbeitergespräche und Personalaufgaben. Ein Portfolio, das über die Entwicklung der Teilnehmenden Auskunft gibt, erleichtert und objektiviert die Aufgabe ebenso wie die Einordnung im Kontinuum von anforderungsorientierten und entwicklungsorientierten Verfahren.

Der Stufe der **„Dokumentation und Beurteilung“** (3) liegt die geordnete Zusammenstellung der Dokumente der vorhergehenden Phase zugrunde. Die Analyse und Beurteilung der Dokumente erfolgt im Abgleich zum betrieblichen oder auch außerbetrieblich gewählten Referenzsystem und im Hinblick auf festgelegte Standards und Beurteilungskategorien. Zur Vervollkommnung und Aktualisierung der Dokumente können in dieser Stufe zusätzliche Erhebungen wie leitfadengestützte Interviews sowie Selbst- und Fremdeinschätzungen angebracht sein. Für die Teilnehmenden sollten die Dokumentation und die Analyse- und Beurteilungsprozesse transparent, partizipativ und qualitätsgeprüft erfolgen.

Die anschließende Stufe der **„Bewertung“** (4) ist mit ihren Standards und Kriterien den Teilnehmenden von Beginn an mitzuteilen; sie stimmt zumeist mit den in der Unternehmenskultur tradierten Maßnahmen der Personalbewertung überein und knüpft daran an. Die Ergebnisse der Bewertung können sich in unterschiedlichen Formaten niederschlagen, so in betrieblichen Zertifikaten, Qualifizierungsnachweisen, Kompetenzprofilen, Zeugnissen und Badges bzw. Lernabzeichen, die als „Open Badges“ ein digitales Bewertungssystem darstellen. In jedem Fall sind die Ergebnisse der Bewertung mit den Teilnehmenden zu erörtern, zumal im Hinblick auf die Personalentwicklung und Zielsetzungen in der weiteren Berufslaufbahn einschließlich potenzieller Weiterbildungsbeteiligungen.

Wichtig ist, dass die betriebliche Validierung insgesamt mit ihren Referenzen, Standards und Kompetenzdimensionen mit nationalen Validierungsentwicklungen und mit landesweit geltenden Kompetenzmodellen wie denen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur beruflichen Bildung und des DQR kompatibel sind. Nur so sind Anerkennungen und Anrechnungen in der beruflichen Bildung und zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung herzustellen. Auch ist die Durchführung einer vollständigen Validierung mit der fünften Stufe der Zertifizierung in Verbindung mit Kammern oder anderen autorisierten Stellen eine einzulösende Option, um die validierten Kompetenzen als Qualifikationen auf weiterführende Bildungsgänge anzurechnen oder als Abschlüsse anzuerkennen.

2.3 Das Beispiel „Kompetenzreflektor berufliches Weiterbildungspersonal“

Ein Beispiel für betriebliche Validierungen ist der „Kompetenzreflektor berufliches Weiterbildungspersonal“ (WB-Personal), der in den Jahren 2017 und 2018 im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungs- und Entwicklungsvorhabens „Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung“ entwickelt und erprobt worden ist (Behrend et al., 2018). Der Kompetenzreflektor ist ein Instrument zur Validierung von in der Arbeit erworbenen weiterbildnerischen Kompetenzen des betrieblichen und darüber hinaus des beruflichen Weiterbildungspersonals. Es ist ein entwicklungs- und anforderungsorientiertes Verfahren, das in den 2000er-Jahren erstmals eingesetzt und seitdem in unterschiedlichen Varianten entwickelt worden ist (Dehnbostel, 2017, S. 10 ff.).

Der Kompetenzreflektor WB-Personal besteht aus den Einzelinstrumenten Portfolio, Interview, Kompetenz-Selbsteinschätzung und dem Kompetenzprofil als Ergebnis der Validierung. Diese vier Teile werden durch einen in der folgenden Abbildung als Teil 5 ausgewiesenen übergreifenden Leitfaden ergänzt.

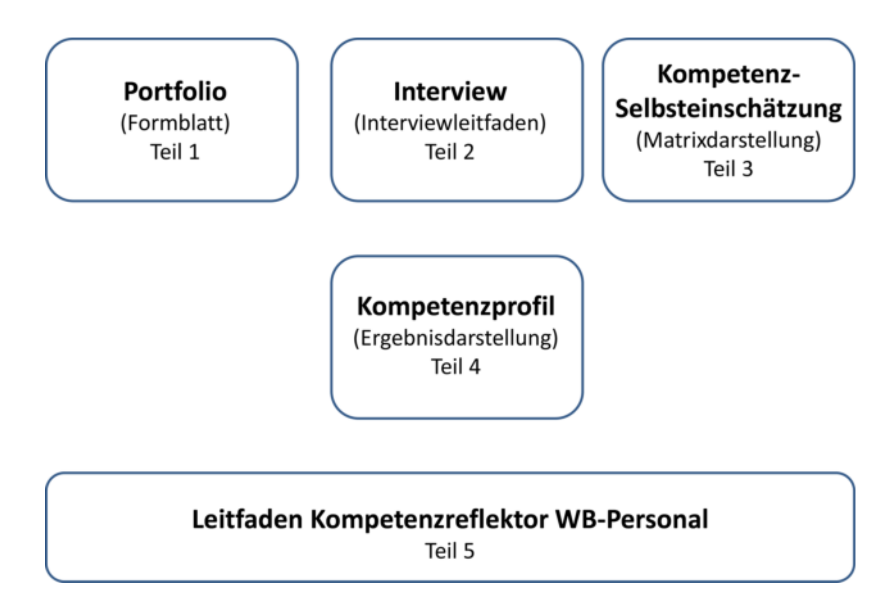


Abbildung 4: Struktur des Kompetenzreflektors WB-Personal (Behrend et al., 2018, S. 4)

Das Portfolio (Teil 1) entspricht der Stufe 2 des prototypischen vierstufigen Validierungsverfahrens in Abbildung 1, der „Sammlung und Identifizierung". Eine „Information und Beratung" geht dem voraus, während Stufe 3 der „Dokumentation und Beratung" auf Basis des Portfolios mit den ergänzenden Erhebungen in Form von Interviews und Selbsteinschätzungen erfolgt.

Als Referenz und Bezugsrahmen der Validierung dient eine Matrix mit vier Handlungsfeldern und zugeordneten Kompetenzbereichen und Kompetenzen. Diese „Kompetenzmatrix Berufliches Weiterbildungspersonal" ist theoretisch durch die Analyse der in Verordnungen, wissenschaftlichen Studien und Kompetenzfeststellungsverfahren erhobenen Kompetenzanforderungen an das berufliche Weiterbildungspersonal entwickelt und nach der Erstfassung empirisch evaluiert und modifiziert worden (Behrend et al., 2018, S. 8 ff.). Sie umfasst vier Handlungsfelder:

1. Erkennen, Einschätzen und Fördern betrieblicher Bildungs- und Qualifizierungsbedarfe;
2. Planung, Vorbereitung und Organisation von Qualifizierungsprozessen;
3. Durchführung und Qualifizierungsbegleitung;
4. Bewertung der Ergebnisse, Optimierung der Lern- und Qualifizierungsprozesse.

Den Handlungsfeldern sind jeweils Kompetenzbereiche sowie Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen zugeordnet. Damit ist das von der KMK für die berufliche Bildung vertretene Kompetenzmodell zugrunde gelegt. Allerdings wurde der Begriff „Personalkompetenz" anstelle des von der KMK vertretenen Begriffs „Selbstkompetenz" gewählt, um die auf das Individuum gerichteten Kompetenzen in die betriebliche Personalentwicklung einzubetten. Ohnehin wird der Begriff der Personalkompetenz im Kompetenzmodell des DQR verwendet, das mit dem Modell der KMK kompatibel ist.

Als Ergebnis, Stufe 4 des prototypischen Validierungsverfahrens, erhalten die Nutzerinnen und Nutzer ein ihre Weiterbildungskompetenzen angebendes Kompe-

tenzprofil. Da es sich meist um weiterbildende Fachkräfte ohne professionelle arbeits- und berufspädagogische Qualifikationen handelt, ist das validierte Kompetenzprofil für sie größtenteils ein Professionalitätsausweis im Berufsfeld der Berufs- und Weiterbildnerinnen und -bildner. Darüber können sich neue Perspektiven in der Beruflichkeit und Berufslaufbahnentwicklung ergeben. Die Entwicklung von der ausbildenden Fachkraft zu hauptamtlichen Ausbildenden, dann zu geprüften Aus- und Weiterbildungspädagoginnen und -pädagogen und daraufhin zu geprüften Berufspädagoginnen und -pädagogen ist sozusagen eine Blaupause hierfür.

Insgesamt liegt der Gewinn für die Nutzerinnen und Nutzer sowohl in dem Wissen um den Ist-Stand der eigenen Berufsbildungs- und Weiterbildungskompetenzen als auch dem Wissen um zukünftige Qualifizierungs- und Entwicklungsmöglichkeiten auf der Grundlage von Kompetenzen, die auf weiterführende berufliche und hochschulische Bildungsgänge anerkannt werden können.

3 Referenzierung im Spannungsfeld von Bildung und Ökonomie

Wie bereits betont, sind Referenzsysteme und Standards notwendige Voraussetzungen für die Durchführung betrieblicher Validierungsverfahren. Die erläuterte Kompetenzmatrix im Abschnitt 2.3 zeigt dies beispielhaft – sie steht als zentrale Referenz und als Standard im Mittelpunkt des Verfahrens, sie ermöglicht überhaupt erst dessen Durchführung.

Anders als für die Lernergebnisorientierung und den Erwerb formaler Qualifikationen im Bildungssystem bestehen für betriebliche Validierungen aber nicht per se gemeinsame Referenzsysteme und vereinheitlichende Standards. Die im öffentlichen Bildungswesen in Deutschland verankerten Standards in Fächern, Curricula und Bildungsgängen sind in Bildungsbereiche eingeordnet und mit ihrer Einführung seit den 1990er-Jahren von vornherein als an Kompetenzmodelle gebundene Bildungsstandards bestimmt worden (Klieme et al., 2003). Für die in Betrieben erworbenen Kompetenzen sind die Referenz- und Standardbezüge von Validierungen hingegen nicht festgelegt.

Sieht man einmal von der Beteiligung der Unternehmen an der anerkannten Berufsausbildung und Fortbildung ab – und dies gilt nur für einen kleineren Teil der Unternehmen –, dann bestehen keine landesweit geltenden Vereinbarungen und Standards für die Qualifizierung. Das allgemeine Referenzsystem für die betriebliche Qualifizierung und Bildung und damit auch für die im Betrieb non-formal und informell erworbenen Kompetenzen sowie deren Validierung bilden die betriebliche Bildungsarbeit und das betriebliche Bildungsmanagement. Damit stehen Kompetenzentwicklung und Validierung von vornherein in dem die betriebliche Bildungsarbeit kennzeichnenden Spannungsfeld von Bildung und Ökonomie (Dehnbostel, 2022, S. 32 ff.).

In der betrieblichen Bildungsarbeit treffen die wirtschaftlichen Interessen und qualifikatorischen Anforderungen der Unternehmen und die individuellen Qualifikations- und Bildungsinteressen der Beschäftigten aufeinander. Die betriebliche Bildungsarbeit als innerbetriebliches Teilsystem des komplexen Unternehmenssystems nimmt die unterschiedlichen Interessen auf und intendiert, diese in den betrieblichen Qualifizierungs-, Berufsbildungs- und Weiterbildungsaktivitäten einschließlich informeller Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse zum Tragen und zur Übereinstimmung zu bringen.

Besonders deutlich zeigt sich das Gegenüber von wirtschaftlichen Interessen der Unternehmen und individuellen Kompetenz- und Bildungsinteressen der Beschäftigten im normativen und strategischen betrieblichen Bildungsmanagement. Die ausformulierten und betrieblich ausgehandelten Interessen sind in Aussagen und Positionen zum unternehmerischen Handeln und zu langfristigen Qualifikations- und Bildungszielen verfasst, die zwischen der Managementlehre und den Bildungswissenschaften einzuordnen sind. Je nach Nähe zu einer der beiden Bezugswissenschaften bezieht sich das Bildungsmanagement stärker auf die Verwertungs- und Qualifikationserfordernisse des Unternehmens oder aber auf die Kompetenz- und Bildungsentwicklung des Subjekts.

Die adjektivische Bezeichnung des „Bildungsmanagements“ als „betrieblich“ drückt aus, dass Bildung im Rahmen des auf einen Betrieb bezogenen unternehmerischen Managements erfolgt. In privatwirtschaftlich betriebenen Unternehmen sind der Organisation von Bildung deutliche Grenzen gesetzt. Eine Selbstorganisation – wie häufig postuliert – ist in dem vorgegebenen Rahmen kaum möglich. Wohl aber finden im Rahmen der jeweiligen Arbeits- und Organisationskonzepte sowie der Unternehmens-, Arbeits- und Lernkulturen selbstgesteuerte und selbstbestimmte Lern-, Kompetenzentwicklungs- und Bildungsprozesse statt, die es im Rahmen des Bildungsmanagements und der Bildungsarbeit zu optimieren und zu gestalten gilt. In der digitalen Transformation werden Selbststeuerung und relativ autonome Lern- und Organisationsformen zudem ausgebaut, Arbeiten und Lernen werden über Lernformen systematisch verbunden, Arbeitsumgebungen lern- und kompetenzförderlich gestaltet (Richter, 2020; Dehnbostel et al., 2021).

Aus Sicht des unternehmerischen Managements erfolgt die Qualifizierung der Mitarbeitenden vorrangig mit dem Ziel der Optimierung und besseren Verwertung der Arbeitskraft. Diesem Ziel sind letztlich auch alle Selbststeuerungs- und Autonomiespielräume untergeordnet, eben auch die in der digitalen Transformation mithilfe von künstlicher Intelligenz und anderen Schlüsseltechnologien stark zunehmenden. Der in der Tradition der europäischen Aufklärung stehende Bildungsbegriff, der die selbstbestimmte Entwicklung der Persönlichkeit zu Autonomie, Mündigkeit, Freiheit und kritischer Urteilsfähigkeit zum Ziel hat, steht hierzu im Widerspruch, kann aber seinerseits durch den Bildungsanspruch des normativen Bildungsmanagements und der betrieblichen Bildungsarbeit eingebracht werden.

Die zentrale Frage des Spannungsverhältnisses von Bildung und Ökonomie – auch unter den Stichwörtern der Koinzidenz oder Konvergenz von Bildung und Öko-

nomie diskutiert – besteht nun darin, inwieweit wirtschaftliche Zweckorientierung und bildungsbezogene Personalentwicklungen zunehmend Übereinstimmungen aufweisen, inwieweit sich Ziele und Inhalte der Managementlehre und der Bildungswissenschaften annähern. Damit sind letztlich Anspruch und Aufgabe des betrieblichen Bildungsmanagements und der betrieblichen Bildungsarbeit formuliert.

Bedeutsam ist, dass sich der über die Betriebswirtschafts- und Managementlehre tradierte Managementbegriff von der einseitig ökonomischen und gewinnorientierten Ausrichtung im Hinblick auf die Interessen aller an der Unternehmensentwicklung Beteiligten, der Stakeholder, erweitert hat. In der auf Unternehmen bezogenen Managementlehre wird Management sowohl institutionell im Sinn einer Gruppe von Personen, die Managementaufgaben wahrnehmen, verwendet als auch im funktionalen Sinn über die Beschreibung der Planung, Organisation, Lenkung, Bewertung und Weiterentwicklung ökonomischer und betrieblicher Prozesse (Staehle, 1999, S. 71 ff.; Rüegg-Stürm, 2003, S. 21 f.; Seufert, 2013, S. 11 ff.).

Mit dieser Ausdifferenzierung erfolgt ein wesentlicher Wandel des Managements: Managementaufgaben werden auf allen hierarchischen Ebenen und nicht nur von der Führung wahrgenommen. Der Managementbegriff erfährt eine zunehmende disziplinäre und fachliche Differenzierung und Erweiterung. Das erst in den 1970er-/1980er-Jahren eingeführte betriebliche Bildungsmanagement weist mit dem unternehmerischen Management und dem allgemeinen Bildungsmanagement wichtige Übereinstimmungen auf (Dehnbostel, 2020, S. 28). Darüber hinaus haben sich Managementorientierungen und -anwendungen wie Change-, Talent-, Wissens-, Kompetenz-, Transfer-, Kosten-, Gesundheits-, Facilitymanagement entwickelt. Und für die betriebliche Bildungsarbeit und die Kompetenzentwicklung einschließlich ihrer Validierung ist besonders auf das individuelle Wissensmanagement mit der Eröffnung von Bildungsoptionen zu verweisen (Reinmann & Eppler, 2008; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2000).

Bei aller Entwicklung des Managementbegriffs bleibt die Frage des Ausbalancierens und der Aushandlung des Verhältnisses von ökonomischen Zielen und personalisierten Qualifikations- und Bildungsinteressen im betrieblichen Umfeld offen. Für herkömmliche industrielle Organisations- und Arbeitsverhältnisse bestand diese Frage nicht, da taylorisierte Industriearbeit und Bildung einen nicht überbrückbaren Gegensatz bildeten. Mit der in restrukturierten Organisationen geforderten Ganzheitlichkeit und Reflexivität in der Arbeit und mit der digitalen Transformation verändern sich die Konstellationen. Die Schnittmengen zwischen Qualifikationsanforderungen und individuellen Lern- und Kompetenzentwicklungen sind – bei aller Ambivalenz der Wirkungen – größer geworden.

Somit zeigen die Entwicklung des Managementbegriffs und die Stärkung bildungsbezogener Autonomie- und Reflexionsgrade in der Arbeit eine Annäherung der Referenzbezüge im Spannungsfeld von Bildung und Ökonomie. Die betriebliche Bildungsarbeit erfährt vor allem durch die miteinander verträglichen Kompetenzmodelle der KMK und des DQR eine Konkretisierung der Referenz- und Standardbezüge. Die mit der Kompetenz gleichgesetzte umfassende Handlungskompetenz vereint ökono-

mische und bildungsbezogene Anforderungen und liegt der Beruflichkeit zugrunde, die ein Bildungsstandards umfassendes Referenzsystem für betriebliche Validierungen bietet. So ist die Kompetenzmatrix im Abschnitt 2.3 in ihrer Referenzfunktion für den Kompetenzreflektor WB-Personal wesentlich durch die beruflichen Kompetenzen der Fortbildungsberufe „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ und „Geprüfter Berufspädagoge“ mit Bezug auf das Kompetenzmodell der KMK zur beruflichen Bildung bestimmt.

4 Schlussfolgerung: Beruflichkeit als betrieblicher Validierungsstandard

Die Beruflichkeit bietet ein Referenzsystem mit einzelberuflichen Standards, das die Anforderungen von Bildung und Ökonomie aufnimmt und in Form berufsförmiger Arbeit zusammenbringt. Die Vielzahl von betrieblichen Validierungs- und Kompetenzfeststellungsverfahren erhält damit einen gemeinsamen Referenzrahmen, betriebs- und branchenbezogene Verfahren sind hierzu kompatibel aufzustellen.

In der beruflichen Bildung in Deutschland ist die Idee zur Einführung von Standards für die Beruflichkeit schon früh aufgekommen und mit dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 sanktioniert worden. Der Kern der Standardisierung liegt im Berufsprinzip begründet, die Beruflichkeit setzte sich als strukturierendes Prinzip der Berufsbildung durch (Schmidt, 2003; Dehnbostel, 2020). Mit dem Berufsbildungsgesetz werden die Standards als Bildungsstandards für die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und Umschulung sowie für besondere Personengruppen gesetzt, womit der Bildungsanspruch unterstrichen wird. Diese Bildungsstandards beziehen sich gleichermaßen auf die Input-, Prozess -und Outcomeorientierung.

Beruflichkeit bezieht sich nicht nur auf die nach dem BBiG und der Handwerksordnung (HwO) anerkannten Berufe, sondern umfasst als Systembegriff die Qualifizierung im Betrieb insgesamt. Die Validierung einzelner Qualifizierungsmaßnahmen und entwickelter Kompetenzprofile sind mit den Standards von Beruflichkeit und von Einzelberufen abzugleichen, zu beurteilen und zu bewerten. Dabei wird die herkömmliche Beruflichkeit erweitert. Eine moderne Beruflichkeit entwickelt sich auf zweierlei Wegen:

> „Zum einen über die Einbeziehung von Arbeiten und Lernen verbindende Studienformate in das herkömmliche Berufskonzept, zum anderen über die Einbeziehung der beruflichen Weiterbildung, insbesondere über die in der Arbeit informell erworbenen Kompetenzen, die über die Validierung zu einer erweiterten Beruflichkeit beitragen.“ (Dehnbostel 2020, S. 1)

Wie die Empirie zeigt, machen non-formal und informell erworbene Kompetenzen den Hauptteil der gesamten Qualifizierung in Unternehmen aus. Deren Validierung ist für Unternehmen und Beschäftigte gleichermaßen unabdingbar, wobei die Beruflichkeit ein übergreifendes Referenzsystem bildet. Ökonomisch begründete Qualifikationsanforderungen und bildungsbezogene Personalanforderungen werden hierbei

integriert. Zugleich bedeutet dies, dass über die Validierung – einhergehend mit zunehmenden Zertifizierungen – Anerkennungen und Anrechnungen auf berufliche und akademische Bildungsgänge und Bildungsabschlüsse ermöglicht werden. Dem DQR als Vergleichs- und Steuerungsinstrument kommt dabei eine zentrale Rolle zu, vorausgesetzt, er entwickelt sich zu einem regulierenden, gesetzesmäßig abgesicherten Qualifikationsrahmen (Dehnbostel, VI,3).

Insgesamt wird die Beruflichkeit über die Validierungen durch die damit verbundenen Anerkennungen und Anrechnungen gestärkt und verbreitet, die Durchlässigkeit von Berufslaufbahnen und die Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung werden darüber verbessert oder überhaupt erst ermöglicht. In diesem Sinne ist davon auszugehen, dass der Einsatz von Validierungsverfahren mit der Referenzierung auf die Beruflichkeit perspektivisch zu den Grundaufgaben betrieblicher Bildungsarbeit und Personalentwicklung gehören wird.

Literatur

AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Der Deutsche Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf

Amtsblatt der Europäischen Union (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens* (2012/C 398/01).

Assinger, P. (2022). Berufliche Entwicklung im Betrieb. Kompetenzvalidierung als rekonstruktive Beratung im Mitarbeiterinnengespräch. *dvb Forum*, *61*(1), 10–15.

Behrend, C., Dehnbostel, P., Schmidt-Meergans, E. & Weber, C. (2018). Kompetenzreflektor Weiterbildungspersonal. Ein Instrument zur Validierung beruflicher Kompetenzen. In S. Laske, A. Orthey & M. Schmid (Hrsg.), *PersonalEntwickeln* (Losebl., Beitrag Nr. 6.177, S. 1–28). Wolters Kluwer Deutschland.

Bilger, F. (2016). Statistische Erfassung informellen Lernens. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 637–658). Springer VS.

Dehnbostel, P. (2011). Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie. *Magazin erwachsenenbildung.at.*, *14*, 1–10.

Dehnbostel, P. (2016). Informelles Lernen in der betrieblichen Bildungsarbeit. In M. Rohs, (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 343–364). Springer VS.

Dehnbostel, P. (2017). Validierung informellen und nichtformalen Lernens. In S. Laske, A. Orthey & M. Schmid (Hrsg.), *PersonalEntwickeln* (Losebl., Beitrag Nr. 5.123, S. 1–24). Wolters Kluwer Deutschland.

Dehnbostel, P. (2020). Beruf und informelles Lernen. In M. Harring & M. D. Witte (Hrsg.), *Informelles Lernen* (S. 1–25). Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Beltz Juventa.

Dehnbostel, P. (2022). *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Berufs- und Weiterbildung in digitalen Zeiten* (3. neu bearb. Aufl.). Schneider.

Dehnbostel, P., Hochschule für angewandtes Management & KWB (2016). *Studie zu den Nutzungspotenzialen des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR)*. BMBF. https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/studie-zu-den-nutzungspotenzia-s-dqr_aug18_mit-best-practices.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Dehnbostel, P., Molzberger, G. & Overwien, B. (2003). *Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen – dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben in der IT-Branche*. BBJ Verlag.

Dehnbostel, P., Richter, G., Schröder, T. & Tisch, A. (Hrsg.) (2021). *Kompetenzentwicklung in der digitalen Arbeitswelt. Zukünftige Anforderungen und berufliche Lernchancen*. Schäffer-Poeschel.

Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. BMBF.

Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2011). *Handbuch Kompetenzmessung* (2. Aufl.). Schäffer-Poeschel.

Gießler, W. & Dehnbostel, P. (2019). Qualifizierungsbedarfsanalyse und Formen arbeitsintegrierten Lernens – Beispiel Krankenhaus. In S. Laske, A. Orthey & M. Schmid (Hrsg.): *PersonalEntwickeln* (Losebl., Beitrag Nr. 5.148, S. 1–62). Wolters Kluwer Deutschland.

Gillen, J. (2006). *Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz*. W. Bertelsmann.

Gruber, E., Schlögl, P., Assinger, P., Gugitscher, K., Lachmayr, N. & Schmidtke, B. (2021). *Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde*. wbv Media. https://doi.org/10.3278/6004685w

Kaufmann, K. (2016). Beteiligung am informellen Lernen. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 65–86). Springer VS.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. BMBF. https://www.pedocs.de/lucene_ergebnis.php

Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8*(3), 339–355.

Reinmann, G. & Eppler, M. J. (2008). *Wissenswege. Methoden für das persönliche Wissensmanagement*. Hans Huber.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2000). *Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Information und Wissen am Arbeitsplatz*. Hans Huber.

Richter, G. (Hrsg.) (2020). *Lernen in der digitalen Transformation der Arbeit*. Schäffer-Poeschel.

Rüegg-Stürm, J. (2003). *Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre* (2. Aufl.). Haupt.

Schmid, M. (2020). Länderspezifische Disparitäten in der Anerkennung und Validierung von Bildungsleistungen – zur (un-)möglichen Vergleichbarkeit non-formal und informell erworbener Kompetenzen in der Berufsbildung. Eine kontrastierende Analyse zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online,* Ausgabe 39, 1–25. https://www.bwpat.de/ausgabe39/schmid_bwpat39.pdf

Schmidt, H. (2003). Die Entwicklung von Standards in der Berufsbildung. In A. Bredow, R. Dobischat & J. Rottmann (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A–Z* (S. 293–314). Schneider.

Seufert, S. (2013). *Bildungsmanagement. Einführung für Studium und Praxis.* Schäffer-Poeschel.

Staehle, W. (1999). *Management* (8. Aufl.). Vahlen.

Stiftung Warentest (2017). *Weiterbildungsguide: Kompetenzbilanz-Verfahren. Stärken sichtbar machen.* https://tuerantuer.de/2017/02/24/weiterbildungsguide-der-stiftung-warentest-untersucht-instrumente-zur-kompetenzbilanz/

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Erfassung, Anerkennung und Anrechnung von Fähigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen in Deutschland 270

Abb. 2 Validierungen und Kompetenzfeststellungen zwischen Anforderungs- und Entwicklungsorientierung 272

Abb. 3 Vierstufiges betriebliches Validierungsverfahren 274

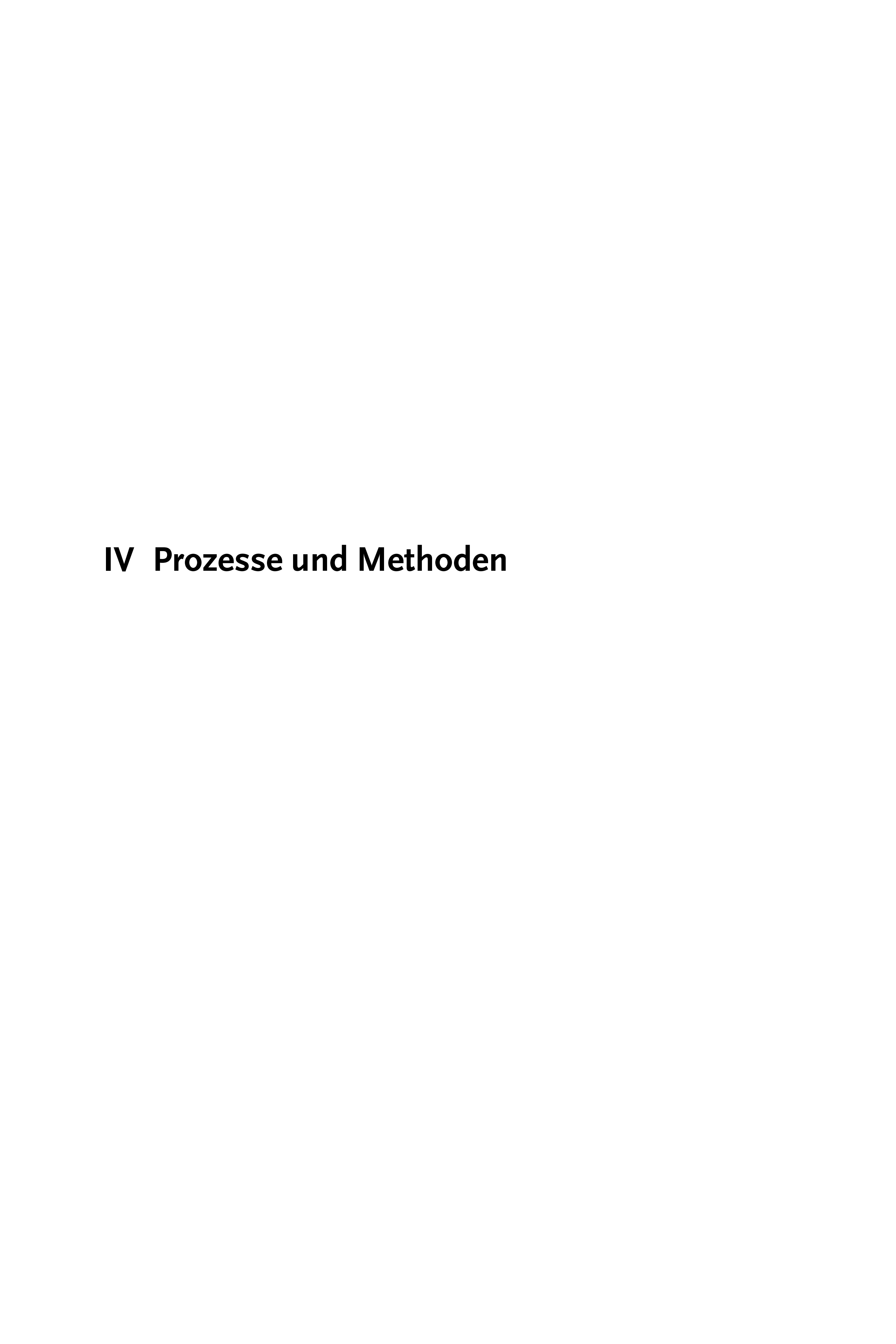
Abb. 4 Struktur des Kompetenzreflektors WB-Personal 276

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Merkmale betrieblicher Validierungsverfahren 273

Autor

Prof. Dr. Peter Dehnbostel lehrt und forscht an der TU Dortmund mit den Schwerpunkten „Betriebliche Bildungsarbeit“ und „Berufliche Weiterbildung“. In der Lehre ist er zudem langjährig in berufsbegleitenden MA-Studiengängen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (seit 2006) und an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (seit 2007) tätig. Nach Berufstätigkeiten in der Industrie und im Berufsbildungsbereich hatte er langjährig Professuren in Hamburg und Berlin inne.
Kontakt: peter.dehnbostel@tu-dortmund.de



IV Prozesse und Methoden

IV.1 Qualitative Verfahren der Kompetenzanerkennung zu Validierungszwecken – theoretische Einordnung und Praxisbeispiele

Brigitte Bosche, Anne Strauch

Abstract

Die Methoden, Instrumente und Verfahren, die zur Kompetenzanerkennung zum Einsatz kommen, sind vielfältig und in ihrer Grundanlage unterschiedlich. Um der Komplexität von Lernerfahrungen und der Relevanz von Kontextbezogenheit gerade informell und non-formal erworbener Kompetenzen gerecht zu werden, kommt Verfahren, die sich qualitativer Erfassungsmethoden bedienen, eine besondere Rolle zu. Sie bringen das Potenzial mit, neben einer Kompetenzerfassung auch Entwicklungsprozesse beim Lernenden anzustoßen.

Schlagworte: Qualitative Methoden, Verfahren zur Kompetenzanerkennung, Gütekriterien, Anforderungen an Validierungsfachkräfte

The methods, instruments and procedures that are used for the recognition of competence are diverse and differ in their basic structure. To do justice to the complexity of learning experiences and the relevance of contextuality, especially of competences acquired informally and non-formally, procedures that use qualitative assessment methods play a special role. They bring with them the potential to initiate development processes in the learner in addition to assessing competences.

Keywords: qualitative methods, competence assessment programmes, quality criteria, requirements for validation professionals

Einleitung

Die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen ist ein Thema, das vor allem durch Diskussionen in der europäischen Bildungspolitik seit Anfang der 2000er-Jahre vorangetrieben wird (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000). Hintergrund ist die Erkenntnis, dass Menschen nicht nur in formalen Bildungssystemen lernen, sondern auch am Arbeitsplatz, in der Familie, durch ehrenamtliches Engagement und in ihrer Freizeit. Während das Lernen im for-

malen Bildungssystem durch Zertifikate oder Qualifikationsnachweise belegt werden kann, trifft dies auf Kompetenzen, die in non-formalen oder informellen Lernkontexten erworben werden, eher weniger zu. Um eben diese Kompetenzen gezielter für den Arbeitsmarkt oder für ein Anschlusslernen nutzen zu können, wurden vonseiten der Politik Verfahren der Erfassung und Anerkennung von Kompetenzen gefordert, die auch „Validierungsverfahren" genannt werden (Rat der Europäischen Union, 2012). Seither wurden in den Mitgliedstaaten in unterschiedlichen Tempi und unterschiedlicher rechtlicher Verankerung Verfahren zur Erfassung von Kompetenzen entwickelt und in zahlreichen Studien beforscht und systematisiert (Annen, 2012; Colardyn & Bjørnåvold, 2005; Kaufhold, 2006; Werquin, 2010).

Die Begriffe, die im Zusammenhang mit der geforderten Anerkennung von Kompetenzen verwendet werden, sind vielfältig und umfassen auch Anrechnung, Kompetenzerfassung, Kompetenzmessung, Validierung. Der Begriff „Anerkennung" bildet die größte Klammer und wird häufig synonym mit „Validierung" verwendet, da beide dafür stehen, Lernerfahrungen einen Wert zu geben. Dies können Lernerfahrungen aus formalen, aber auch non-formalen und informellen Kontexten sein. Gerade um der Komplexität einer Person gerecht zu werden und nicht nur formalen, sondern insbesondere auch non-formalen und informellen Lernergebnissen ausreichend gerecht zu werden, scheint ein weites Kompetenzanerkennungsverständnis, das qualitative und quantitative Verfahren der Kompetenzerfassung einschließt, sinnvoll.

Der Beitrag fokussiert nachfolgend anhand theoretischer Überlegungen und praktischer Beispiele insbesondere Verfahren der Kompetenzanerkennung, die sich überwiegend qualitativer Methoden bedienen, und ordnet diese anhand von Gütekriterien aus der qualitativen Forschung ein.

1 Methoden zur Erfassung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen

Die Methoden, die zur Erfassung und Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen zum Einsatz kommen, sind vielfältig. Eine erste Unterscheidung lässt sich zwischen quantitativen und qualitativen Ansätzen vornehmen. Quantitative Ansätze der Kompetenzerfassung zeichnen sich durch eine strukturierte und hochstandardisierte Vorgehensweise im Sinne einer Kompetenzmessung aus (Spoden, IV.2). Dabei kommen überwiegend Tests und Prüfungen zum Einsatz, die den drei Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität aus der quantitativen Forschung entsprechen. Unter **Objektivität** versteht man, dass die Ergebnisse unabhängig von der Person zustande kommen, die die Überprüfung der Kompetenzen durchführt, auswertet und interpretiert. **Reliabilität** bezieht sich auf die Zuverlässigkeit der Ergebnisse. Eine erneute Überprüfung mit einem zeitlichen Abstand oder durch eine andere Prüfperson führt zu gleichen Ergebnissen. **Validität** heißt, dass das Instrument das misst, was es zu messen vorgibt.

Werden bei quantitativen Ansätzen der Kompetenzerfassung Kompetenzen eher im Sinne ihrer statistischen Aussagekraft erfasst und bewertet, stehen bei qualitativen Ansätzen die Beschaffenheit und Güte von Kompetenzen sowie eigene Sinn- und Deutungszusammenhänge im Vordergrund. Qualitative Methoden der Kompetenzerfassung zielen zudem darauf ab, Kompetenzen ganzheitlich zu betrachten und neben kognitiven Elementen auch Werte, Einstellungen und Haltungen mit zu berücksichtigen (Strauch et al., 2009). Zu den Methoden der qualitativen Erfassung zählen zum Beispiel Beobachtungen am Arbeitsplatz, Fachgespräche, die Reflexion und Dokumentation von Stärken und Kompetenzen in einem Kompetenzpass oder die Sammlung von Lernerfahrungen in einem Portfolio oder Lerntagebuch.

Insbesondere informell erworbene Kompetenzen können aufgrund ihrer Kontextbezogenheit eher mit qualitativen, biografieorientierten Methoden zugänglich gemacht werden als mit standardisierten Tests oder Prüfungen. Diese weisen die nötige Offenheit auf, um auch Lernerfahrungen zugänglich zu machen, die den Lernenden verborgen waren oder denen sie bislang keine Bedeutung zugemessen haben. Neben einer Kompetenzerfassung zielen qualitative Methoden häufig auch darauf ab, die Entwicklung von persönlichen und beruflichen Zielen und Lernwegen beim Lernenden anzustoßen.

Nach dieser ersten Unterscheidung von qualitativen und quantitativen Ansätzen identifizieren Strauch et al. grob vier Typen von Methoden der Kompetenzerfassung, die geeignet sind, um Kompetenzen zugänglich zu machen, zu erfassen und zu einer Anerkennung – also auch Validierung – zu bringen. Dazu zählen:

1. Befragung
   - mündlich in Form eines Beratungsgesprächs oder eines Interviews
   - schriftlich über einen Fragebogen oder einen Test
2. Beobachtung
   - des Lernprozesses
   - des Probehandelns
   - von Rollenspielen
3. Materialanalyse
   - Portfolios
   - Hausaufgaben
   - Lerntagebuch
   - Bilder/Videos
   - Arbeitsprodukte
4. Mischverfahren
   - Assessment-Center
   - Kompetenzpässe

(Strauch et al., 2009, S. 41)

2 Verfahren zur Kompetenzerfassung – Kriterien und Prinzipien

Non-formal und informell erworbene Kompetenzen lassen sich aufgrund ihrer Offenheit und Gebundenheit an das Individuum nicht mit standardisierten Tests erfassen. Stattdessen haben sich Verfahren etabliert, die – je nach Kompetenzverständnis und Zielsetzung – eine Kombination unterschiedlicher Methoden enthalten. Gütekriterien sind auch hier relevant, weil sie in engem Zusammenhang mit dem Vertrauen in die Qualität und mit der Akzeptanz der Verfahren stehen. Die aus der quantitativen Forschung geläufigen Gütekriterien sind jedoch nicht vollständig einfach auf qualitative Methoden und Verfahren übertragbar. Daher kommen bei qualitativen Verfahren zum Teil modifizierte bzw. andere Gütekriterien zur Anwendung (Assinger, IV.4).

Wenn es um die Erfassung von Kompetenzen geht, muss zunächst geklärt werden, welche Kompetenzen erfasst werden sollen und welches Kompetenzverständnis leitend ist. Geht es zum Beispiel um das Herausarbeiten von Problemlösekompetenzen bei mathematischen oder handwerklichen Herausforderungen, sollen Kompetenzen in Abgleich mit einem definierten Standard gebracht werden, steht Wissen im Fokus oder geht es um soziale Kompetenzen, (Wert-)Haltungen, Handlungskompetenzen? Erst wenn klar ist, welche Kompetenzen erfasst werden sollen, können weitere methodische Überlegungen angestellt werden.

Ein weiteres Kriterium bei der Überlegung hinsichtlich geeigneter Verfahren und Methoden der Kompetenzerfassung ist die Frage nach dem Anwendungskontext und der genauen Zielsetzung der Kompetenzerfassung. Strauch et al. (2009) unterscheiden die Kontexte Einstufung, Beratung, Lernprozess- und Erfolgskontrolle sowie Prüfungen. Je nach Kontext sind andere Methoden der Kompetenzerfassung geeignet. Für die Einstufung in den für einen Lernenden passenden Sprachkurs werden in Bildungseinrichtungen zum Beispiel Tests oder mündliche Prüfungen vorgeschaltet. Für Lernerfolgskontrollen können neben mündlichen Befragungen auch Lerntagebücher oder Arbeitsproben genutzt werden, während im Anwendungsbereich einer Prüfung eher auf schriftliche Tests gesetzt wird, wie zum Beispiel beim standardisierten TOEFL-Test, der die Kenntnis der englischen Sprache von Nicht-Muttersprachlern überprüft. Im Rahmen von Beratungen im Übergang von Schule zu Beruf werden häufig Potenzialanalysen aus Rollenspielen und Kooperationsübungen eingesetzt. Die aufgezählten Methoden sind exemplarisch zu verstehen und verdeutlichen, wie vielfältig das Spektrum an Kombinationsmöglichkeiten ist und wie die Wahl der Methoden auf den Anwendungsbereich abgestimmt sein muss.

Die Akzeptanz von Verfahren zur Kompetenzerfassung hängt eng mit dem Vertrauen in die Qualität des Prozesses, in die Fachkompetenz der darin involvierten Experten sowie in die Güte der verwendeten Instrumente und Methoden ab.

Es zeigt sich, dass die an die Messung von Kompetenzen angelegten Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität nicht einfach auf Verfahren zur Erfassung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen übertragen werden können bzw. für ihre Komplexität nicht ausreichend sind (Schmid 2018a). Zudem gilt

es, nicht nur an die *Methoden* Kriterien der Qualität zu legen, ebenso muss der *Prozess* der Kompetenzerfassung Kriterien der Qualitätssicherung genügen (Baartman et al., 2007; Cedefop, 2016; Schmid, 2018a). Die Qualität von Verfahren der Kompetenzerfassung hängt von einem Bündel an Kriterien ab, die eng miteinander zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen. An qualitative Ansätze der Kompetenzerfassung können die folgenden Kriterien angelegt werden:

Objektivität: Die Objektivität einer Kompetenzmessung kann in einem erweiterten Sinn bedeuten, „dass die Untersuchungsbedingungen exakt eingehalten werden, gemeinsame Auswertungsstandards definiert und Beobachter mit gleichem Wissensstand ausgewählt werden. Zudem ist eine Standardisierung der Erhebungen und der Dokumentationen wichtig. Auch ist durch das erforderliche Training eine sachkundige Einsatzfähigkeit der Kompetenzbeobachter zu sichern“ (Erpenbeck et al., 2017, S. XXXIII).

Fairness: Das Verfahren muss allen Probanden die gleiche und faire Behandlung bieten, verständliche Instruktionen für die Testperson enthalten sowie eine Ergebnisrückmeldung in Form einer Auswertung bieten. Es bedeutet auch, dass die Prüfaufgaben auf das Lernniveau der Testperson abgestimmt sein sollten.

Transparenz: Gemeint sind damit transparente und gut zugängliche Informationen für Testpersonen und für Testkandidatinnen und Kandidaten in Bezug auf das Ziel und den Ablauf des Verfahrens sowie die dahinter liegenden Kriterien der Bewertung.

Nutzen: Ein Verfahren ist dann nützlich, wenn es eine praktische Relevanz bzw. einen Nutzen für die Erfassung und dem Nachweis bestimmter Kompetenzen bietet.

Ökonomie: Die Durchführung einer Kompetenzerfassung beansprucht Zeit und verursacht Kosten. Im besten Fall sollte ein Verfahren einen hohen Nutzen haben und dabei geringe finanzielle und zeitliche Ressourcen beanspruchen.

Zumutbarkeit: Die Anwendung eines Instrumentes ist mit bestimmten zeitlichen, psychischen und körperlichen Belastungen verbunden. Diese zu bestimmen ist wichtig für die Überlegung, welche Belastungen für den Kandidaten oder die Kandidatin zumutbar bzw. akzeptabel wären. Was als zumutbar gilt, hängt mit der Nutzenerwartung zusammen sowie mit gesellschaftlichen Normen. So gilt z. B. das Durchlaufen eines mehrstufigen und aufwändigen Assessmentcenters für die Besetzung einer gut dotierten Stelle als akzeptabel; das gleiche Verfahren wäre einem Kandidaten für einfache administrative Tätigkeiten nicht zuzumuten.

Akzeptanz: Die Akzeptanz eines Verfahrens sowohl bei den Durchführenden als auch bei den Anwendenden zeigt sich zum Beispiel in seiner Unterstützung von Stakeholdern und an der Teilnahmequote der Probanden unter Bedingungen der Freiwilligkeit.

Kompetenz der Fachkräfte: Die mit der Kompetenzerfassung betrauten Fachkräfte müssen über die nötige Kompetenz verfügen. Dazu zählen Kenntnisse des Kontexts bzw. des Feldes, innerhalb dessen das Verfahren angesiedelt ist, sowie der für das Verfahren relevanten Bewertungsindikatoren oder des formalen Bildungssystems. Neben Kenntnissen zur Bewertung sollen die Fachkräfte auch über Beratungs-

kompetenzen verfügen, damit sie die Ergebnisse angemessen rückmelden können (Cedefop, 2016).

Wichtig ist, „dass die Gütekriterien immer in Bezug auf das jeweilige Validierungsverfahren und die dabei zum Einsatz kommenden Instrumente und Methoden sowie unter Berücksichtigung des zugrunde liegenden Kompetenzverständnisses zu definieren und zu ermitteln sind“ (Gruber et al., 2021, S. 60).

3 Kompetenzanerkennungsverfahren nach Typ und Methoden

Je nach Kompetenzverständnis, Zielsetzung und Anwendungskontext sowie Prinzipien, die der Kompetenzerfassung zugrunde liegen, sind die Verfahren zu Kompetenzanerkennung entsprechend unterschiedlich ausgestaltet. Dehnbostel et al. identifizieren drei Verfahrenstypen, die auf unterschiedlichen Methoden basieren und eher Tests, biographieorientierte Methoden oder handlungsorientierte Methoden in den Vordergrund stellen (Dehnbostel et al., 2010; Druckrey, 2007). Zur Verdeutlichung werden die drei Verfahrenstypen im Folgenden anhand je eines Praxisbeispiels näher beschrieben.

Tabelle 1: Verfahrenstypen der Kompetenzanerkennung

Verfahrenstyp	Zentrale Methoden	Praxisbeispiel	Zielsetzung
1. Testbasierte Verfahren	• Teil-/standardisierte Tests • Fremdbewertung	GRETA Anerkennungsverfahren	• Anerkennung von pädagogischen Handlungskompetenzen in Bezug zu einem Kompetenzmodell in Form einer Kompetenzbilanz
2. Biografieorientierte Verfahren	• Portfolio-Ansatz Beratung • Selbstevaluation	ProfilPASS	• Standortbestimmung • Bescheinigung von selbst attestierten Kompetenzen in Form eines Kompetenznachweises
3. Handlungsorientierte Verfahren	• Assessmentverfahren, Beobachtung • Fremdbewertung	ValiKom	• Bescheinigung von Kompetenzen in Bezug zu erforderlichen Qualifikationen eines anerkannten Berufsabschlusses in Form eines Zertifikats

3.1 Das GRETA-Verfahren als Beispiel für ein testbasiertes Verfahren

a) Hintergrund und Entwickler

Das GRETA-Anerkennungsverfahren wurde vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts entwickelt. Der Name GRETA ist ein Projektakronym und steht für „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungssystems für die Kompetenzen Lehrender“. Die Entwicklung des Verfahrens wurde unter Einbezug der Praxis

und unter großem Rückhalt von sieben namhaften Dachverbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung in den Jahren 2014 bis 2022 realisiert. Dabei wurde sich auch an ähnlichen Verfahren aus der Schweiz (SVEB-Zertifikate des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung) und Österreich orientiert (wba-Zertifikate der Weiterbildungsakademie) (Gruber et al., 2021; Schmid, 2018b).

b) Zielsetzung und Zielgruppe

Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung verfügen über vielfältige pädagogische Kompetenzen, die sie in ihrer pädagogischen Praxis informell erworben und zum Teil in non-formalen Bildungsangeboten vertieft haben. Etwa zwei Drittel der deutschen Lehrenden hat einen Studienabschluss, doch nur die allerwenigsten wurden in ihrem Studium auf die pädagogische Tätigkeit vorbereitet. Da es keine formalen Anforderungen und keine standardisierte Ausbildung in Bezug auf eine lehrende Tätigkeit in Deutschland und Österreich gibt, kommen die meisten als Quereinsteigerin oder Seiteneinsteiger zum Beruf. Auch fehlte es an einem Qualifikationsprofil oder einem Kompetenzmodell, zu dem sich eigene Kompetenzen in Bezug setzen lassen.

Das GRETA-Anerkennungsverfahren zielt darauf ab, die Professionalisierung der Lehrenden in Deutschland voranzutreiben und dieser Gruppe die Möglichkeit zu bieten, ihre informell und non-formal erworbenen Kompetenzen zu belegen und anerkennen zu lassen. Es richtet sich an Lehrende der Erwachsenen- und Weiterbildung unabhängig davon, welches fachliche Thema sie zum Gegenstand ihrer Bildungsangebote machen.

c) Theoretische Grundlagen und Kompetenzverständnis

Grundlage für die Überprüfung der Kompetenzen ist das GRETA-Kompetenzmodell, das sich am Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) und dem ganzheitlichen Verständnis nach Franz E. Weinert (2001) orientiert (Bosche et al., 2019; Strauch et al., 2019). Es umfasst neben Wissen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Haltung und Bereitschaft wie professionelle Überzeugungen oder Selbstregulationsfähigkeit.

d) Verfahren und Methoden

Die pädagogischen Handlungskompetenzen Lehrender werden über das sogenannte PortfolioPlus erfasst, einen teilstandardisierten Fragebogen aus 79 offenen und geschlossenen Fragen. Zu den geschlossenen Fragen zählen Multiple Choice, Auswahlfragen oder Ranking-Fragen. Offene Fragen werden zum Teil mit Szenarien aus einer typischen pädagogischen Situation eingeleitet und die Lehrenden werden aufgefordert, die Situation nach eigenen Kriterien zu beurteilen. Bei anderen offenen Fragen sollten die Lehrenden anhand eines Beispiels aus der eigenen Praxis beschreiben, wie sie mit einem bestimmten Problem umgegangen sind und welche Kompetenzen sie aus ihrer Sicht dabei eingesetzt haben.

Die Antworten werden von einer Gutachterin oder einem Gutachter anhand einer festen Indikatorik bewertet, die sich an der Lernzieltaxonomie von Bloom orien-

tiert, die von Anderson und Krathwohl überarbeitet wurde (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom, 1973). Auf diese Weise wird für jede Kompetenzfacette des GRETA-Modells der Grad der Kompetenzausprägung ermittelt.

Eine Koordinierungsstelle am DIE ist für die Steuerung des Verfahrens und die Einhaltung der festgelegten Qualitätskriterien zuständig. Das Verfahren läuft wie folgt ab:



Abbildung 1: Ablauf GRETA-Verfahren (Quelle: www.greta-die.de/webpages/projektergebnisse/portfolioplus)

Nach Bearbeitung der Fragen wird das ausgefüllte PortfolioPlus einer Person zur Begutachtung zugewiesen, die aufgrund ihrer Feldkenntnis gut zum Profil der Lehrperson passt. Die Gutachterin oder der Gutachter bewertet die Antworten anhand der oben beschriebenen Indikatorik. Aus den Ergebnissen der Bewertung wird eine Kompetenzbilanz generiert, die aus einem grafischen Teil und einem beschreibenden Teil bestehen. Bevor die Bilanz an die Lehrperson kommuniziert wird, wird sie noch einmal einer Qualitätskontrolle durch die Koordinierungsstelle unterzogen. Nach Freigabe führt die Gutachterin oder der Gutachter mit der Lehrkraft ein Feedbackgespräch, in dem zum einen die Ergebnisse der Begutachtung noch einmal mündlich gespiegelt werden und zum anderen gemeinsam Ansatzpunkte für eine professionelle Weiterentwicklung identifiziert werden. Am Schluss erhält die oder der Lehrende die Kompetenzbilanz, die sie/er bereits in digitaler Form einsehen und herunterladen konnte, auch in ausgedruckter und vom Gutachter bzw. von der Gutachterin unterschriebener Form.

e) Fachexperten und Fachexpertinnen

Die Relevanz von qualifiziertem Personal für die Akzeptanz und das Vertrauen in ein Validierungsverfahren wird immer wieder betont und in den Leitlinien für die Validierung mehrfach hervorgehoben. Die GRETA-Koordinierungsstelle beauftragt Gutachtende, die ihre Eignung über einen Bewerberbogen belegen müssen, bevor sie zur Schulung zugelassen werden. Sie verpflichten sich über einen Dienstleistungsvertrag zur Einhaltung der Standards zur Bewertung. Sie nehmen regelmäßig an Netzwerkveranstaltungen teil mit dem Ziel, anhand von realen Fällen aus der Begutachtungspraxis Unsicherheiten in der Anwendung der Auswertungsstandards zu reduzieren. Wenn sich herausstellt, dass Gutachtende die Qualitätsansprüche an die Begutachtung und Durchführung des Verfahrens nicht ausreichend erfüllen, werden sie nicht weiter beauftragt.

f) Ergebnisse und Nutzen

Stand Dezember 2022 hatten ca. 600 Lehrende ihre Kompetenzen über das PortfolioPlus dokumentiert und eine individuelle Kompetenzbilanz erhalten. Die wissenschaftliche Begleitung des Verfahrens macht deutlich, dass der größte Nutzen aus Sicht der Lehrenden darin besteht, über ihr Wissen und Können in strukturierter Weise zu reflektieren und über ihre informellen Kompetenzen einen Nachweis erhalten zu haben. Einrichtungen können mit Bezug auf die Kompetenzbilanzen eine gezielte Personalentwicklung anstoßen sowie die Bilanzen zum Anhaltspunkt für die Rekrutierung machen. Zunehmend nutzen Bildungseinrichtungen die Kompetenzbilanzen ihrer Lehrenden als Ausweis der Qualität im Rahmen von Zertifizierungsverfahren.

g) Einschätzung der Güte des Verfahrens

Das GRETA-Anerkennungsverfahren erfüllt mehrere Gütekriterien.

Das Verfahren ist *objektiv*, weil ihm Auswertungsstandards zugrunde liegen und sachkundige Gutachtende für die Bewertung geschult werden. Die ersten drei Gutachten werden von der Koordinierungsstelle einer Zweitbegutachtung unterzogen, danach Zweitbegutachtungen seitens der Koordinierungsstelle stichprobenhaft durchgeführt. Dieses Verfahren trägt zur Objektivität bei. Bei der Erstellung des Gutachtens orientieren sich die Gutachtenden an einem Leitfaden, welcher auch beispielhafte Formulierungsvorschläge enthält. Damit wird ein möglichst einheitliches Wording in den Bilanzen angestrebt, die einen Vergleich der Bilanzen zulassen.

Es erfüllt Kriterien der *Transparenz*, weil es Informationen zum Verfahren über die Webseite und über kostenfreie Infowebinare kommuniziert. Im Feedbackgespräch können zudem Rückfragen zur erzielten Bewertung gestellt werden, sodass das Ergebnis nachvollziehbar wird.

Die Fragen im PortfolioPlus und die Indikatoren für die Begutachtung sind theoretisch fundiert und stehen in direktem Bezug zum Kompetenzmodell. Sie sind in der Entwicklungsphase im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitforschung evaluiert, wodurch das Verfahren als *valide* gelten kann.

Um ein nützliches und in der Praxis akzeptiertes Verfahren anzubieten, wurde die Entwicklung von Vertreterinnen und Vertretern von sieben Dachverbänden begleitet und das PortfolioPlus vor seiner Veröffentlichung von Praktikern auf *Nützlichkeit und Akzeptanz* hin evaluiert.

Bei der Entwicklung wurde darauf geachtet, dass die Kriterien *Zumutbarkeit und Ökonomie* eingehalten wurden. Dazu wurde erhoben, welche Zeitressourcen für Lehrende noch „zumutbar" bzw. akzeptabel wären. Entsprechend wurden die Frage in Basis- und Aufbaustufe geteilt, sodass Lehrende mit weniger Zeit und weniger Erfahrung eine Bilanz erhalten, die sie in kürzerer Zeit (ca. vier Stunden für die Basisstufe) ausfüllen können und deren Fragen einem niedrigeren Anspruchsniveau entsprechen. Auch wurde im Verfahren auf eine ergänzende Beobachtung am Arbeitsplatz verzichtet, um die Kosten für das Verfahren *ökonomisch* akzeptabel zu halten.

3.2 Der ProfilPASS als ein biografieorientiertes Verfahren

a) Hintergrund und Entwickler

Der ProfilPASS gehört zu den Kompetenzpässen, mit denen Lernende ihre informellen Kompetenzen bilanzieren und über eine Kompetenzbilanz ausweisen können. Sie werden dabei von ausgebildeten Beratenden begleitet. Seine Entwicklung wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert mit dem Ziel, Möglichkeiten zur Anerkennung von informellen Kompetenzen sichtbar zu machen. Zu den Entwicklern des ProfilPASS zählen das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (*ies*), Hannover.

Seit 2006 bietet die Servicestelle ProfilPASS am DIE der Community aus ProfilPASS-Beratenden, Bildungseinrichtungen und Nutzenden Informationen an und sorgt für eine stetige Weiterentwicklung und die Sicherung der Qualität (Bosche et al., 2021).

b) Zielsetzung und Zielgruppe

Der ProfilPASS ist ein Arbeitsbuch, das in verschiedenen Formaten, Versionen und Sprachen für verschiedene Zielgruppen vorliegt. Über eine Kapitelstruktur, die sich an typischen informellen Lernfeldern wie Ehrenamt, Familie, Freizeit oder kritischen Lebensereignisse orientiert, werden Nutzende über Fragen auf eine „Entdeckungsreise zu sich selbst" geschickt. Ausgebildete Beratende unterstützen sie durch Fragen und Methoden dabei, aus den für sie wichtigen Tätigkeiten individuelle Kompetenzen abzuleiten.

c) Theoretische Grundlagen und Kompetenzverständnis

Die Entwicklung des ProfilPASS fußt auf einer Auswertung mehrere Kompetenzpässe. Zum ProfilPASS wird anhand eines Beratungskonzepts mit einem spezifischen Beratungsverständnis, theoretischen Grundannahmen und didaktischen Prinzipien beraten.

Das Kompetenzverständnis im ProfilPASS bezieht sich auf die Definition von Gnahs:

> **Definition**
>
> „Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen." (Gnahs, 2010, S. 108)

d) Verfahren und Methoden

Der ProfilPASS geht wie viele andere biografieorientierte Verfahren davon aus, dass Menschen mehr können, als Zeugnisse und Zertifikate dies belegen.

Um die verborgenen Kompetenzen sichtbar zu machen, bietet der ProfilPASS einen Viererschritt an: Im ersten Schritt wird der Fokus auf ein Tätigkeitsfeld gelegt, zum Beispiel ein Hobby; im zweiten Schritt werden alle damit verbundenen Tätigkeiten und eingesetzten Fähigkeiten notiert; daraus werden dann im dritten Schritt Kompetenzen abstrahiert; im vierten und letzten Schritt werden die identifizierten Kompetenzen selbst bewertet, und zwar nach den Kompetenzstufen A, B, C des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Beim Durchlaufen der Schrittfolgen nehmen die meisten Nutzenden die Begleitung durch geschulte ProfilPASS-Beratende in Anspruch. Die Ergebnisse können auf Wunsch auch durch eine Fremdbewertung ergänzt werden. Wie bei vielen anderen biografischen Verfahren werden die individuellen Kompetenzen frei formuliert, das heißt ohne Bezugnahme auf vorgegebene Anforderungen, Kompetenzstandards oder einen bestimmten Referenzrahmen. Der am Ende des Prozesses ausgestellte Kompetenznachweis führt die aus Sicht der Nutzenden wichtigsten Kompetenzen auf.

e) Fachexperten und Fachexpertinnen

Die Beratung mit dem ProfilPASS wird in der Regel von vorab geschulten Beratenden durchgeführt. Die Teilnahme an der zweitägigen ProfilPASS-Schulung ist an den Nachweis beraterischer Kompetenzen geknüpft. Geschulte ProfilPASS-Beratende erhalten ein Zertifikat und können sich nach vier Jahren bei der Servicestelle ProfilPASS rezertifizieren lassen. Da die Entwickler und Entwicklerinnen sich für ein für alle offenes Verfahren entschieden haben, der ProfilPASS als kostenfreies OER-Dokument angeboten wird und das System nicht lizenziert ist, kann im Prinzip jede und jeder den ProfilPASS nutzen, d. h. mit oder ohne Beratung, mit oder ohne geschulte Beratende. Zusätzlich werden den Beratenden vonseiten der Servicestelle ProfilPASS Methoden und Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt, die bei der reflektierten Ermittlung und Erfassung der Kompetenzen unterstützen sollen. Die ProfilPASS-Beratenden sind formal gut qualifiziert und stützen sich bei der Beratung auf vielfältige beraterische Kompetenzen, wie eine Studie ergab (Bosche et al., 2015).

f) Ergebnisse und Nutzen

Um das Leben privat wie beruflich aktiv gestalten und sich verändernden Anforderungen anpassen zu können, müssen Menschen wissen, über welche Fähigkeiten und Stärken sie verfügen. Dies kann zum Beispiel nützlich sein

- bei der Vorbereitung eines (Wieder-)Eintritts ins Erwerbsleben,
- bei der Planung beruflicher Weiterentwicklung,
- bei der Vorbereitung von Gesprächen mit Vorgesetzten,
- bei beruflicher oder persönlicher (Neu-)Orientierung,
- bei der Planung zukünftiger Lernvorhaben.

Seit Veröffentlichung des ProfilPASS im Jahr 2006 hat sich eine bundesweite Infrastruktur etabliert. Dazu zählen die Servicestelle ProfilPASS, 850 Beratende, 25 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie 27 Dialogzentren. Es liegen insgesamt

33 Sprachversionen aller ProfilPASS-Varianten vor, Stand Dezember 2022 wurden die verschiedenen Varianten ca. 56.000-mal heruntergeladen.

g) Einschätzung der Gütekriterien

Eine Beratung mit dem ProfilPASS ist offen auf die Ermittlung von Kompetenzen des Nutzers bzw. der Nutzerin ausgelegt, ein Abgleich mit vorgegebenen Standards ist nicht intendiert. Das Kriterium der *Objektivität* trifft deshalb bei der Kompetenzerfassung nicht zu.

Um die Qualität des ProfilPASS zu gewährleisten, arbeiten alle Akteurinnen und Akteure des ProfilPASS-Systems auf der Basis der eigens entwickelten Qualitätsstandards für Beratende, die regelmäßig von der Servicestelle ProfilPASS evaluiert und angepasst werden. Verantwortlich für die Überprüfung und kontinuierliche Weiterentwicklung des gesamten Qualitätskonzeptes ist die Servicestelle ProfilPASS. Geregelt werden unter anderem die Anforderungen und Aufgaben der verschiedenen Akteurinnen und Akteure aus ProfilPASS-Beratenden, Multiplikatoren und sogenannten DIALOG-Zentren. DIALOG-Zentren sind dabei Bildungseinrichtungen oder Beratende, die sich für die Verbreitung des ProfilPASS in ihrer Region besonders einsetzen.

Beratende werden darin geschult, den Nutzenden die Ziele und Inhalte einer ProfilPASS-Beratung vor Beginn transparent darzulegen. Um den verschiedenen Zielgruppen einen hohen Nutzen zu bieten, wurden zielgruppenspezifische Varianten entwickelt (*Nützlichkeit*). Das Verfahren ist ökonomisch, weil die Materialien kostenfrei zugänglich sind. Das Verfahren entspricht dem Kriterium der *Transparenz und Fairness*, weil die Informationen zu einer Beratung transparent kommuniziert werden und die Beratung jedem offensteht.

Eine Stärke des ProfilPASS ist die Beratung durch kompetente *Fachkräfte*. Zudem sorgt die Servicestelle ProfilPASS durch Fachtage sowie durch die Bereitstellung von unterstützendem Begleitmaterial für einen hohen professionellen Standard.

Der ProfilPASS ist seit 2006 erfolgreich in der Weiterbildungspraxis verbreitet, was auf eine hohe *Akzeptanz* schließen lässt.

3.3 ValiKom als Beispiel für ein handlungsorientiertes Verfahren

a) Hintergrund und Entwickler

ValiKom steht für „Validierung informell erworbener Kompetenzen in der Berufsbildung".

Bei ValiKom handelt es sich um ein standardisiertes Validierungsverfahren, um beruflich relevante Kompetenzen einer Person identifizieren, dokumentieren, bewerten und zertifizieren zu können. Hintergrund ist, dass viele Menschen ihre beruflichen Fähigkeiten und Kenntnisse während ihres Arbeitslebens erworben haben, diese Kompetenzen aber nicht immer in einem formalen Dokument nachweisen und so ihre beruflichen Fähigkeiten bei einem Arbeitsplatzwechsel oft nicht belegen können. Aus diesem Grund haben der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH)

und der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) gemeinsam mit dem BMBF das Projekt ValiKom ins Leben gerufen und ein Verfahren entwickelt, mit dem non-formal und informell erworbene Kompetenzen festgestellt und von Berufsexpertinnen und Berufsexperten anhand der Anforderungen der in Deutschland anerkannten Ausbildungsabschlüsse bewertet werden können.[1]

b) Zielsetzung und Zielgruppe

Das Validierungsverfahren ValiKom richtet sich an eine heterogene Zielgruppe von Personen. Diese schließt auch Menschen ein, die über keinen Abschluss, dafür aber über langjährige Berufserfahrung verfügen. Angesprochen sind Personen,

- die unabhängig vom derzeitigen Beschäftigungsstatus
- im In- und/oder Ausland
- beruflich relevante Kompetenzen erworben haben,
- diese aber nicht durch einen Berufsabschluss nachweisen können.

Teilnehmen können alle Personen mit oder ohne Berufsabschluss, die mindestens 25 Jahre alt sind und einschlägige Berufserfahrung vorweisen können. Die einschlägige Berufserfahrung sollte für die Zulassung das 1,5-Fache der Regelausbildungszeit betragen. Auch Personen mit im Ausland erworbenen Berufserfahrungen, die keinen Anspruch auf eine Anerkennung ihres im Ausland erworbenen Berufsabschlusses gemäß Berufsqualifikationsgleichstellungsgesetzes haben, sind explizit angesprochen.

Das Validierungsverfahren wird für Ausbildungsberufe angeboten, die bei den Handwerkskammern, den Industrie- und Handelskammern und den Landwirtschaftskammern angesiedelt sind.

c) theoretische Grundlagen und Kompetenzverständnis

Das Validierungsverfahren basiert auf bestehenden Aus- und Fortbildungsordnungen als Standard. Kompetenzen werden dabei im Einklang mit den Grundsätzen des deutschen Berufsbildungssystems verankert gesehen. Das Verfahren wird als Ergänzung zu bestehenden Validierungsansätzen wie der Externenprüfung und dem Verfahren zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen betrachtet (Oehme et al., 2017).

d) Verfahren und Methoden

Das Validierungsverfahren verfolgt einen vierschrittigen Prozessablauf, beginnend mit einer ersten Information und Beratung über eine Dokumentation berufsrelevanter Erfahrungen und Kompetenzen in Bezug auf den Referenzberuf, einer Bewertung durch eine zuständige Stelle, bis hin zur Zertifizierung über die Ausstellung eines Validierungszertifikats.

1 www.validierungsverfahren.de

INFORMATION UND BERATUNG
Informationen zu Verfahren, Dokumenten
Beratung zum Referenzberuf
Festlegung des Referenzberufs

DOKUMENTATION
Lebenslauf
Reflexion der erworbenen Kompetenzen mithilfe eines Selbsteinschätzungsbogens mit Bezug zum Referenzberuf

BEWERTUNG
Antragstellung
Auswertung der Antragsunterlagen
Beratung zur Fremdbewertung
Durchführung der **Fremdbewertung** durch Berufsexpertinnen und Berufsexperten
Ergebnisauswertung

ZERTIFIZIERUNG
Ausstellung eines Validierungszertifikates über die
- volle oder
- teilweise
Gleichwertigkeit mit dem Referenzberuf
ODER
Ablehnung des Antrags

Abbildung 2: Prozessablauf Validierungsverfahren (Quelle: www.validierungsverfahren.de)

Zu Beginn des Validierungsverfahrens nehmen Interessierte mit einer Ansprechperson der Kammer in ihrer Nähe Kontakt auf und besprechen, ob das Verfahren für sie passend ist, sie die Zulassungsvoraussetzungen erfüllen und welcher Referenzberuf geeignet ist.

Anschließend dokumentieren die Teilnehmenden ihre berufsrelevanten Erfahrungen und Kompetenzen mit einem Bilanzierungsbogen, der sich am Lebenslauf orientiert. Mithilfe eines Selbsteinschätzungsbogens reflektieren sie ihre erworbenen Kompetenzen mit Bezug auf den gewählten Referenzberuf. Diese Einschätzung bildet die Basis für die Entscheidung, ob in der Fremdbewertung alle oder nur einzelne Tätigkeitsbereiche bewertet werden. Die zuständigen Stellen unterstützen die Teilnehmenden bei der Selbsteinschätzung.

Die eingereichten Dokumente werden im nächsten Schritt von der zuständigen Stelle ausgewertet und für die Fremdbewertung an Berufsexpertinnen und Berufsexperten weitergeleitet.

Die Fremdbewertung stellt den Kern des Validierungsverfahrens dar. Bevor die Fremdbewertung durchgeführt wird, findet ein Beratungsgespräch statt, in dem die Teilnehmenden die Möglichkeit erhalten, sich über die Anforderungen der Fremdbewertung und die Tätigkeiten des gewählten Referenzberufs auszutauschen. Inhalte, praxisorientierte Instrumente, die zum Einsatz kommen, und der Ablauf der Fremdbewertung werden besprochen.

In für den Referenzberuf typischen, praxisorientierten Aufgaben, die den Teilnehmenden gestellt werden, können sie ihr Können zeigen. Dabei werden sie durch die Berufsexpertinnen und -experten beobachtet. Zum Einsatz kommen hier zum Beispiel Arbeitsproben, Fallstudien, Präsentationen, Rollenspiele, Fachgespräche oder auch Probearbeiten im Betrieb. Die Instrumente werden häufig miteinander kombiniert.

Am Ende des Verfahrens steht die Ausstellung eines Validierungszertifikats durch die zuständige Stelle. Sie bescheinigt in Abhängigkeit davon, ob die Antragstel-

lenden alle oder nur einige Tätigkeitsbereiche in der Fremdbewertung ausführen konnten, die volle oder teilweise Gleichwertigkeit der beruflichen Kompetenzen mit dem gewählten Berufsabschluss. Sollten die Kompetenzen der Antragstellenden nicht ausreichen, wird der Antrag abgelehnt.

e) Fachexperten und Fachexpertinnen

Die Fremdbewertung durch Fachexperten und Fachexpertinnen ist ein zentrales Element des ValiKom-Ansatzes. Berufstypische Tätigkeiten werden von ihnen beobachtet und anhand von beruflichen Mindeststandards bewertet.

Die Bewertung der Tätigkeitsbereiche der Antragsstellenden erfolgt durch mindestens zwei Personen, von denen mindestens eine beruflich qualifiziert ist. Sie beurteilen, ob die Antragstellenden den jeweiligen Tätigkeitsbereich ausführen können und über das notwendige Wissen für das fachgerechte Handeln verfügen. Noten werden nicht vergeben. Fachexperten und Fachexpertinnen sind Personen, die den jeweiligen Referenzberuf selbst erlernt haben und ausüben. So soll sichergestellt werden, dass das berufliche Handeln kriterienorientiert bewertet und festgestellt werden kann.

f) Ergebnisse und Nutzen

Personen, die am Validierungsverfahren teilnehmen, erhalten mit dem Validierungszertifikat ein offizielles Dokument, das die erworbenen Kompetenzen bestätig und für Übergänge auf dem Arbeitsmarkt genutzt werden kann.

Da die ausstellenden Stellen (Industrie- und Handelskammern und Handwerkskammern) gleichzeitig auch für das Prüfungswesen zuständige Stellen im Sinne des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) sind, bestätigt das Zertifikat informell und non-formal erworbene Kompetenzen in einer auf dem Arbeitsmarkt formalen Weise. Das Zertifikat ist daher systemkompatibel mit der geregelten beruflichen Aus- und Weiterbildung.

g) Einschätzung der Gütekriterien

Im Sinne eines handlungsorientierten Verfahrens zielt ValiKom auf die Erfassung und Analyse von Praxishandeln, um daraus Rückschlüsse auf Kompetenzen ziehen zu können. Die *Objektivität* des Verfahrens wird sichergestellt über ein Vier-Augen-Prinzip. Die Bewertung durch den Berufsexperten oder die Berufsexpertin wird hierzu von einer zweiten Person bei der Beobachtung unterstützt.

Die unter anderem zum Einsatz kommende Methode der kriteriengestützten Beobachtung lässt eine zielgerichtete und methodisch kontrollierte Bewertung von Vorgängen und Verhalten zu, um daraus systematisch und zielgerichtet Kompetenzen ableiten zu können. Die *Reliabilität* von aus Beobachtungen resultierenden Validierungsergebnissen hängt zu einem hohen Anteil vom Grad der Strukturierung ab. Im Gegensatz zu einer eher unstrukturierten Beobachtung anhand weniger Beobachtungskriterien folgt eine strukturierte Beobachtung mit umfassenden Beobachtungschecklisten bis hin zu hochstandardisierten Beobachtungsschemas (Strauch et al,

2009). Im ValiKom-Ansatz erfolgt die Beobachtung anhand von den in den Ordnungsmitteln (Ausbildungsordnung, -rahmenplan) beschriebenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse des Referenzberufs, die auch die Beobachtungskriterien vorgeben (Oehme et al., 2017). Zur *Validität* trägt die Einbeziehung fachlich einschlägiger Expertise bei der Entwicklung und Durchführung des Verfahrens bei und die Zugrundelegung der erwähnten Ordnungsmittel. Die in den Kammern mit dem Validierungsverfahren betrauten Fachkräfte sorgen zum einen mit ihrer intensiven Beratung und zum anderen mit einer auf den einzelnen Kandidaten oder die Kandidatin abgestimmten Prüfung für ein Verfahren, das den Kriterien der *Transparenz* und *Fairness* in hohem Maße entspricht. Das Verfahren entspricht zudem dem Kriterium der *Nützlichkeit*, weil die erzielten Zertifikate gleichwertig zu einem Referenzberuf sind und damit einen Wert auf dem Arbeitsmarkt haben. Inwiefern es ökonomisch ist, lässt sich nicht beurteilen, weil keine Auswertungen zu den Kosten verfügbar sind. Die Ansiedelung des Verfahrens bei wichtigen Stakeholdern, wie den Kammern, und die Teilnahmequote der Probanden unter Bedingungen der Freiwilligkeit lässt auf eine hohe *Akzeptanz* des Verfahrens schließen.

4 Fazit

Bei der Anerkennung von Kompetenzen zu Validierungszwecken sind es vor allem jene Verfahren, die sich qualitativer Methoden bedienen, die geeignet sind, um der Breite des avisierten Kompetenzspektrums, dem Bezug zum Kontext, aber auch der Unterschiedlichkeit der Zielsetzung gerecht zu werden. In der Praxis findet man testbasierte Verfahren, biografieorientierte Verfahren und handlungsorientierte Verfahren, die sich nicht nur in ihrem Ansatz, sondern auch hinsichtlich ihrer geltenden Prinzipien und Gütekriterien unterscheiden.

Qualitative Verfahren der Kompetenzerfassung sind mit einem oft intensiven Beratungsaufwand verbunden, und die Güte der Verfahren ist nicht zuletzt von der Beratungsleistung und der professionellen Kompetenz des Personals abhängig. In den ausgeführten Beispielen wurde deutlich, dass die Beratungspersonen (ProfilPASS), Gutachtende (GRETA) bzw. Berufsexperten und -expertinnen (ValiKom) eine zentrale Funktion im Anerkennungsprozess haben. Der Aufwand für Konzeption und Durchführung einer Überprüfung von Kompetenzen ist zum Teil beträchtlich. Ihm stehen jedoch sehr ermutigende Ergebnisse bei den Verfahren gegenüber. Allein der ProfilPASS verzeichnet etwa 56.000 Downloadzahlen, am GRETA-Verfahren haben seit November 2019 ca. 600 Lehrende teilgenommen; in einer ähnlichen Größenordnung dürften die Zahlen bei ValiKom sein. Qualitative Ansätze bedürfen mehr als quantitative einer allgemeine Eingangsberatung, eines intensiven Kontakts zum Validierungspersonal sowie einer Begleitung, da die Zuordnung von individuellen Kompetenzen zu bestehenden Curricula oder Rahmenplänen nicht als Eigenleistung der Kandidaten und Kandidatinnen vorausgesetzt werden kann. Auch sind qualitative Ansätze für

das Validierungspersonal oft mit einem sehr viel höheren Aufwand verbunden als standardisierte Verfahren.

Damit Kompetenzen nicht nur transparent gemacht werden und auf Basis von Beschreibungen und Selbsteinschätzungen verhaften bleiben, sondern belastbar und valide ausgewiesen werden können, kommt gerade bei qualitativen Validierungsmethoden der Fremdeinschätzung durch eine autorisierte und professionell agierende Validierungsfachkraft eine besondere Rolle zu. Die Anforderungen an das in Validierungsprozesse – und insbesondere unter Einsatz von qualitativen Validierungsmethoden – eingebundene Fachpersonal gehen dabei über Beratungsleistungen weit hinaus. Je nach Verfahrenskontext und Prozessablauf können unterschiedliche Kompetenzanforderungen an das Fachpersonal eine Rolle spielen. Im EU-Projekt PROVE „Professionalization Of Validation Experts“ wurde ein generisches Kompetenzmodell für Validierungsfachkräfte zur Professionalisierung des Personals entwickelt, das als Ausgangspunkt für die Beschreibung von Kompetenzstandards, je nach Anforderungen, Bedürfnissen und Kontext genutzt werden kann. So kann über die Stellschraube des Validierungspersonals ein Beitrag zur Erhöhung der Qualität qualitativer Validierungsverfahren geleistet und die Akzeptanz sowie die Aussagekraft erhöht werden (Pachner, VI.2).[2]

Insgesamt hängt die Aussagekraft der Ergebnisse vom Verfahren und den zum Einsatz kommenden Methoden ab. Dabei berücksichtig werden sollte, ob die Methoden den zu erfassenden Kompetenzen und dem Kompetenzverständnis entsprechen, ob die Beurteilungsform (Fremdbeurteilung, Selbstbeurteilung) dem Anwendungskontext und angestrebten Ziel gerecht wird sowie welche Methoden (Befragung, Beobachtung, Tests, Arbeitsproben etc.) mit welchen Prinzipien und Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität, Fairness, Nutzen, Ökonomie, Akzeptanz) genutzt werden (Kaufhold, 2006).

Es ist davon auszugehen, dass sich die Validierungspraxis in Zukunft auch im Zusammenhang zunehmender Digitalisierung verändern wird. In digital gestützten Bildungsprozessen erhalten Lernende nach Abschluss von Bildungsmaßnahmen immer häufiger digitale Kompetenznachweise in Form von „Open Badges“, über die sie ihre Lernerfolge, Kompetenzen, erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten nach außen nachweisen können. Gerade bei solchen digitalen Kompetenznachweisen auf Basis von Open Badges ist bislang noch nicht hinreichend geklärt, welche Bedeutung sie hinsichtlich der Übergänge zwischen Bildungsbereich und Arbeitsmarkt spielen und wer die Güte der Kriterien und der Bewertungen von Lernleistungen überprüft. Bei der Schaffung von Strukturen für die Verwendung von digitalen Kompetenznachweisen im formalen Bildungssystem dürfte insbesondere qualitativen Verfahren der Kompetenzerfassung und dem begleitenden, professionellen, für die Kompetenzerfassung und Validierung geschulten, Personal besondere Aufmerksamkeit zukommen.

2 Mehr zum Projekt PROVE auf der Projekthomepage unter dem Link: https://uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/fachbereich-sozialwissenschaften/erziehungswissenschaft/abteilungen/erwachsenenbildung-weiterbildung/forschung-research/prove-offical-project-page/ueber-prove/

Literatur

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

Annen, S. (2012). *Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa*. W. Bertelsmann. http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=956850

Baartman, L. K., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A. & van der Vleuten, C. P. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review, 2*(2), 114–129. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.06.001

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (9), 469–520.

Bloom, B. S. (1973). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (Beltz-Studienbuch, Bd. 35, 2. Aufl.). Beltz.

Bosche, B., Hülsmann, K. & Goeze, A. (2015). Beratungsspezifische Professionalitätsentwicklung. Aktuelle empirische Ergebnisse zu ProfilPASS-BeraterInnen in Deutschland und Österreich. *Magazin erwachsenenbildung.at, 2015*(26).

Bosche, B., Pielorz, M. & Raven, K. (Hrsg). (2021). *Handbuch für die ProfilPASS-Beratung*. wbv. https://www.die-bonn.de/id/41451/about/html

Bosche, B., Strauch, A., Schneider, M. & Brandt, P. (2019). GRETA-Anerkennungsverfahren: adaptiv statt one-fits-all. Kompetenzvalidierung von Lehrenden zwischen diversen Ansprüchen und Nutzenvorstellungen. *Erwachsenenbildung.at, 2019*(37).

Cedefop. (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens* (CEDEFOP reference document). Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Cedefop reference series.

Colardyn, D. & Bjørnåvold, J. (2005). *The learning continuity. European inventory on validating non-formal and informal learning national policies and practices in validating non-formal and informal learning* (Cedefop panorama series, Bd. 117). Office for Official Publications of the European Communities.

Dehnbostel, P., Seidel, S. & Stamm-Riemer, I. (2010). Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn, Hannover. http://ankom.dzhw.eu/material/dokumente/Expertise_Dehnbostel_StammRiemer_Seidel_2010.pdf (Zugriff am 08.06.2022).

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.) (2022). GRETA – Projektwebseite. Zugriff am 20.06.2022. https://www.greta-die.de/webpages/projektergebnisse/portfolioplus

Druckrey, P. (2007). *Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule-Beruf* (Bundesinstitut für Berufsbildung & IMBSE, Hrsg.). https://www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Fachliteratur/Duckrey_Quali taetsstandards_Kompetenzerfassung.pdf

Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. von & Sauter, W. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3. Aufl.). Schäffer-Poeschel. http://www.gbv.de/dms/zbw/874033918.pdf

Gnahs, D. (2010). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente* (Studientexte für Erwachsenenbildung, 2. Aufl.). W. Bertelsmann.

Gruber, E., Schlögl, P., Assinger, P., Gugitscher, K., Lachmayr, N. & Schmidtke, B. (2021). *Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde*. wbv Publikation.

Kaufhold, M. (2006). Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=014842221&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA

Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*.

Oehme, A., Tews, K. & Witt, D. (2017). „ValiKom" – Ein bildungssystemkonformer Ansatz zur abschlussbezogenen Validierung und Anerkennung von beruflichen Kompetenzen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *46*(20155), 16–19.

Rat der Europäischen Union. (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens*.

Schmid, M. (2018a). Standards für die Validierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen – kritische Befunde zur Anwendung von quantitativen Gütekriterien bei der Zertifizierung non-formalen und informellen Lernens. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *41*(2-3), 159–172. https://doi.org/10.1007/s40955-018-0113-9

Schmid, M. (2018b). Validierung und Anerkennung zwischen bildungspolitischer Erwünschtheit und den Realitäten des Arbeitsmarktes. Anmerkungen zu einem Theorie-Praxis-Gap in der Schweiz. *Magazin erwachsenenbildung.at*. https://erwachsenenbildung.at/magazin/19–37/03_schmid.pdf

Strauch, A., Jütten, S. & Mania, E. (Hrsg.) (2009). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden* (Perspektive Praxis). W. Bertelsmann. http://swbplus.bsz-bw.de/bsz288467825rez.htm

Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M. & Trevino-Eberhard, D. (2019). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA- Kompetenzmodell*. Handreichung zum GRETA-Kompetenzmodell. http://www.die-bonn.de/id/37005

Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen* (2., [unveränd.] Aufl.). Beltz.

Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264063853-en

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Ablauf GRETA-Verfahren 294

Abb. 2 Prozessablauf Validierungsverfahren 300

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Verfahrenstypen der Kompetenzanerkennung 292

Autorinnen

Dr.in Anne Strauch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIE und stellvertretende Abteilungsleiterin der Abteilung Lehre, Lernen, Beraten. Sie hat das Projekt GRETA koordiniert und leitet seit Januar 2023 die GRETA Koordinierungsstelle am DIE. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Professionalisierung von Lehrkräften der Weiterbildung, Kompetenzerfassung und Validierung.
Kontakt: strauch@die-bonn.de

Brigitte Bosche ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIE. Ihre Schwerpunkte liegen in den Bereichen Professionalisierung von Lehrkräften der Weiterbildung, Kompetenzerfassung, Validierung und Wissenstransfer. Seit Januar 2023 leitet sie die GRETA Koordinierungsstelle am DIE.
Kontakt: bosche@die-bonn.de

IV.2 Quantitative Verfahren der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Christian Spoden

Abstract

Im vorliegenden Beitrag werden quantitative Methoden und Instrumente der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen vorgestellt. Es werden außerdem Anwendungsfelder skizziert und die MySkills-Kompetenztests als Beispiel für den Einsatz in der Validierung dargestellt. Der Beitrag beleuchtet ferner Stärken sowie Anforderungen und Hürden des Einsatzes quantitativer Methoden im Bereich der Validierung. Der Beitrag endet mit einem kurzen Fazit zum Einsatz quantitativer Methoden.

Schlagworte: Validierung, Kompetenzmessung, Kompetenzmodellierung, computerbasierte Assessments

This chapter presents quantitative methods for validating non-formally and informally acquired skills. In addition, fields of application are briefly outlined and the MySkills competency tests are presented as a typical example. The article also examines explicit strengths as well as requirements and hurdles of using quantitative methods in the field of validation. Finally, the article ends with a brief conclusion on the use of quantitative methods in validation.

Keywords: validation, competence assessment, modeling of competences, computerbased assessment

Einleitung

Verfahren der Kompetenzerfassung, Kompetenzmessung und Kompetenzmodellierung sind im Bereich des formalen Lernens lange etabliert. Sie sind in jüngerer Zeit stark durch Entwicklungen in den nicht immer scharf abgrenzbaren Nachbardisziplinen des *Educational Measurement* (Wu et al., 2016), der pädagogisch-psychologischen Diagnostik (Leutner & Kröner, 2018; Wilhelm & Kunina-Habenicht, 2015) und der Psychometrie (Borsboom & Molenaar, 2015) bestimmt. Im Zentrum steht dabei die Nutzung von bildungsbezogenen *Assessments* und der daraus entstehenden Daten, um auf die Fertigkeiten, Kenntnisse oder Kompetenzen von meist größeren Kohorten von Lernenden oder Lehrenden zu schließen. In der Tradition dieses Verständnisses

und als Reaktion auf eine stärkere Lernergebnisorientierung im Bildungssystem haben sich Methoden der Kompetenzmessung und -modellierung unter Nutzung von quantitativen Erhebungsverfahren (insbesondere standardisierten Tests) und Auswertungsverfahren (beispielsweise im Rahmen der *Item Response Theory*; IRT) in verschiedenen Etappen der formalen Bildung wie der Schulbildung, Hochschulbildung und Berufsausbildung verbreitet (Frey & Hartig, 2022; Nickolaus & Seeber, 2013; Spoden & Frey, 2021; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016).

Bei non-formalen und informellen Lernprozesse sind Kompetenzen jedoch weniger mit der Kompetenzmessung und der Performanz gegenüber normativ vorgegebenen Standards verknüpft, sondern orientieren sich oft am Prinzip der *Anerkennung* (Gnahs, 2010; Gugitscher & Schmidtke, 2018; Münchhausen & Seidel, 2015) sowie am Potenzialbegriff (Gnahs, 2010). „Die intrinsische Motivation, sich persönlich weiterzuentwickeln und weiter zu lernen“ ist nach Münchhausen und Seidel (2015, S. 588) ein zentrales Argument für die Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen. Kompetenz als Potenzial kann „zur (möglichen) Begründung als auch Zieldefinition für einen pädagogischen Zugang“ werden, wie Gugitscher und Schmidtke (2018, S. 185) feststellen, die dabei Autonomie, Selbstverantwortung und/oder Emanzipation als mögliche Bezugspunkte vorschlagen. Instrumente zur Feststellung und Bewertung non-formaler und informeller Kompetenzen sollen so konzipiert werden, dass sie den individuellen Lernerfahrungen gerecht werden. Diese Ausrichtung hatte zur Folge, dass in der non-formalen und informellen Bildung national wie international häufig qualitativ ausgerichtete Verfahren Nutzung erfahren haben, die auf Selbsteinschätzungen, Interviews, Dokumentenanalysen oder Bewertungen durch Expertinnen und Experten basieren (Petanovitsch & Schmid, 2019). Dem Einsatz quantitativer, insbesondere aber technologiebasierter Methoden und Instrumente haben jüngst aber neue gesellschaftliche Anforderungen Vorschub geleistet. Zu nennen sind diesbezüglich etwa der ausgeprägte Fachkräftemangel in verschiedenen Berufen wie der IT-Branche, auf den zügig reagiert werden muss (Köppl, 2020), oder auch die Notwendigkeit, Kompetenzen einer großen Anzahl nach Deutschland gekommener Geflüchteter ökonomisch erfassen zu können (Winther & Jordanoski, 2016). In diesem Kapitel werden quantitative Methoden und Instrumente im Zusammenhang mit Validierung vorgestellt, Anwendungsszenarien skizziert und durch ein Beispiel weiter illustriert, sowie Stärken und auch Anforderungen und Hürden des Einsatzes dargestellt.

1 Quantitative Instrumente der Validierung

Unter „Validierung“ wird im Bereich des non-formalen und informellen Lernens verstanden, mithilfe eines formellen Verfahrens eine Anerkennung und Zertifizierung von Bildungsleistungen durch die Verleihung von Entsprechungen, Anrechnungspunkten, Befähigungen, Diplomen oder Urkunden zu erhalten (Annen, 2012; Cedefop, 2016). Hierzu wird üblicherweise ein Prozess der (1) Bewusstwerdung und Identifizierung erworbener Kompetenzen, der (2) Dokumentierung und Zusammenstellung

von Nachweisen, der (3) Bewertung anhand transparenter Bezugspunkte und Standards sowie der (4) Zertifizierung und abschließenden Bewertung durchlaufen. Insbesondere im dritten Validierungsschritt, der Bewertung, kommen nach dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) Methoden und Instrumente zum Einsatz, die auf den im formalen Bildungs- und Berufsbildungssystem verwendeten und eingangs skizzierten, meist quantitativen Verfahren basieren oder diesen ähnlich sind (Cedefop, 2016; Scholze, 2016). Das Cedefop (2016, S. 15) hat betont, dass der Validierungsprozess Vertrauen erzeugen und Anforderungen in Bezug auf *Reliabilität*, *Validität* und *Qualitätssicherung* erfüllen muss. Unter „Qualitätssicherung" sind folgende Aspekte zu verstehen (S. 60): *Fairness* ist der Grad, in dem eine Bewertungsentscheidung frei von Verzerrungen ist (Kontext-, Kultur- und Bewertungsabhängigkeit); *kognitive Bandbreite* ermöglicht dem Bewerter, die Breite und Tiefe des Lernens des Kandidaten zu beurteilen, und *Zweckdienlichkeit* der Beurteilung beinhaltet, dass sichergestellt sein muss, dass der Zweck des Bewertungsinstruments seinem vorgesehenen Verwendungszweck entspricht. Bei quantitativen Instrumenten im Bereich der Validierung werden diese Qualitätskriterien durch eine strukturierte und standardisierte Vorgehensweise mit dem Ziel der Bestimmung des jeweiligen Ausprägungsgrades der Kompetenzen erfüllt. Ihr Einsatzgebiet in der Validierung wird vor allem im Zusammenhang mit der Gewinnung von Nachweisen gesehen (Cedefop, 2016, S. 61–65). Verschiedene Instrumente können dort eingesetzt werden, um Kompetenzen festzustellen, darunter:

(a) Tests und Prüfungen: Test- und Prüfungsverfahren können eingesetzt werden, um Kompetenzen von Personen (ggf. auch Personengruppen oder Organisationen) in standardisierter Form zu erfassen. Ihr Einsatz ist mit der Zielsetzung der Messung individueller Unterschiede im Ausprägungsgrad der erfassten Kompetenzen verbunden (Frey & Hartig, 2022), die bei unzureichenden Kompetenzergebnissen eine Modifikation beziehungsweise Intervention (typischerweise eine Trainingsmaßnahme) zur Folge haben kann.

    Als Vorteile von Test- und Prüfungsformaten werden ihre gesellschaftliche Anerkennung genannt, die meist hohe Reliabilität, die kostengünstige und schnelle Durchführbarkeit sowie die Möglichkeit, Bezüge zu Bildungsstandards im formalen Bildungssystem herzustellen (Cedefop, 2016). Zu beachten ist, dass es eine große Variabilität in der Qualität der Instrumente gibt und auch Prüfungen nicht immer wissenschaftliche Gütekriterien erfüllen. Klassische papierbasierte Test- und Prüfungsverfahren (z. B. *Paper-Pencil-Test*) werden derzeit zunehmend durch computerbasierte Verfahren (Goldhammer & Kröhne, 2020) ersetzt, die ihre Einsatzmöglichkeiten erweitern. Die computerbasierte Administration ermöglicht es, hochauflösende Abbildungen, Animationen, authentisches Tonmaterial, Videosequenzen wie auch fachspezifische Hilfsmittel und Applikationen (z. B. spezifische Software) einzubinden (ebd.). In der Berufsbildung wird außerdem auf Computersimulationen zurückgegriffen, welche die interaktive Bearbeitung bestimmter Aufgaben erfordern (Walker et al., 2016). So können komplexe Handlungsmuster aus beruflichen Kontexten und Problemsituationen im Ver-

gleich mit papierbasierten Prüfungsformaten realistischer erfasst werden. Die computerbasierte Durchführung reduziert den Aufwand der Kompetenzfeststellung durch Automatisierung großer Teile der Testadministration, -auswertung und Ergebnisrückmeldung (Spoden & Buchwald, 2018) und macht die Verfahren damit ökonomischer. Insbesondere in Anwendungsgebieten der beruflichen Grundbildung, in denen es um reglementierte Abschlüsse geht, sind Test- und Prüfungsformate anerkannt. Für berufliche Kontexte förderte die BMBF-Forschungsinitiative ASCOT[1] die Entwicklung computer- oder technologiebasierte Testverfahren für verschiedene Berufsgruppen. Wenngleich die Anschaffungskosten und die Kosten für die Initiierung zunächst höher als bei papierbasierten Formaten erscheinen, sind computerbasierte Verfahren langfristig betrachtet oftmals ressourcenschonender und nachhaltiger.

(b) Standardisierte Verhaltensbeobachtung: Die Verhaltensbeobachtung liefert Erkenntnisse über die Kompetenzen einer Person, während sie üblichen Tätigkeiten nachgeht. Im Falle einer standardisierten Beobachtung existieren vorgegebene Beurteilungskriterien und definierte Ausprägungsgrade, die dann beispielsweise über Multi-Facetten-Testmodelle (Eckes, 2011) eine der Analyse der Testdaten ähnliche Auswertung und den Rückschluss auf Kompetenzausprägungen ermöglichen können. Vorteilhaft ist dabei, dass die Beobachtung breit eingesetzt werden kann und Kombinationen von Kompetenzen gleichzeitig eingeschätzt werden können. Der Beobachtung wird auch große Fairness zugeschrieben, da sich die bewerteten Personen in einem üblichen Handlungskontext (z. B. übliches Arbeitsumfeld) bewegen kann und keinem zusätzlichen Stress ausgesetzt wird, wie dies durch einen Prüfungskontext der Fall wäre (Cedefop, 2016). Jedoch ist zu berücksichtigen, dass das Ergebnis stark von der Neutralität der Bewertungsperson abhängt, die möglicherweise Urteilsfehlern (Kanning, 1999) unterliegt. Daher müssen Beobachtungen von erfahrenen Personen mit Erfahrungsschatz in dem jeweiligen Handlungsfeld durchgeführt werden, die bei der Bewertung im Arbeitsumfeld berücksichtigen, dass die so gewonnen Informationen kontextspezifisch sind (Cedefop, 2016). Gegen die Beobachtung spricht insbesondere der hohe Zeitaufwand, der für eine zutreffende Einschätzung von Kompetenzen notwendig ist. Dies gilt insbesondere, wenn mehrere beurteilende Personen beteiligt sind, was für eine Prüfung der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität und damit die Einhaltung von Gütekriterien (Wirtz & Caspar, 2002) zielführend wäre. Beobachtungen gehören in vielen Bereichen dennoch zu den am häufigsten eingesetzten Verfahren.

(c) Simulation: Die Bewertung von Kompetenzen kann außerdem anhand von Arbeits- und Tätigkeitssimulationen vollzogen werden (Cedefop, 2016), bei denen je nach konkreter Umsetzung auch Daten resultieren können, die quantitativ ausgewertet werden. Bei Simulationen werden auf Basis vorangegangener Tätigkeitsanalysen Situationen geschaffen, die reale Szenarien nachahmen und es ermöglichen, auf dieser Basis die Kompetenzen der bewerteten Personen einzu-

1 http://ascot-vet.net

schätzen. Die Qualität der Bewertung hängt bei Simulationen insbesondere von der Realitätstreue der Simulation ab (ebd.). Vorteilhaft ist die Anpassungsfähigkeit der Situation. Demgegenüber steht allerdings, dass Simulationen nicht selten hohe Kosten erzeugen, was sie für die Validierung eher weniger attraktiv macht.

(d) Computerbasierte Verfahren der Textanalyse: Für die Validierung werden auch Verfahren eingesetzt, die gesprochenes oder bereits in schriftlicher Form vorliegendes Textmaterial zusammenstellen und analysieren, wie Interviews, Diskussionen oder Kompetenzbücher (Cedefop, 2016). In den letzten Jahren sind in der Computerlinguistik, der Data Science und der Forschung zur künstlichen Intelligenz (KI-)Methoden entwickelt worden, die es möglich machen, Textmaterial durch den Computer strukturieren zu lassen, Wissensbestände abzubilden und darauf aufbauend sogar Handlungsempfehlungen zu generieren (Jannach et al., 2010; Pirnay-Dummer & Ifenthaler, 2010; Silge & Robinson, 2017). In der Validierungspraxis kommen diese derzeit noch nahezu gar nicht zum Einsatz, um Lernergebnisse zu bilanzieren und potenziell für die Gewinnung von Nachweisen zu nutzen. Allerdings existieren zunehmend mehr Einsatzszenarien in anderen Bereichen der Bildung, sodass davon auszugehen ist, dass diese Verfahren in absehbarer Zeit auch in der Validierungspraxis zum Einsatz kommen könnten. Eine mögliche Anwendung von KI im Zusammenhang mit Validierung wird unten skizziert.

Im Idealfall ist die Kompetenzbewertung mithilfe der oben beschriebenen Instrumente in ein strukturiertes Vorgehen bei der Anwendung von Diagnoseinstrumenten eingebettet, welches im Ergebnis dann abgesicherte Interpretationen im Sinne eindeutig spezifizierter Kompetenzen möglich macht (Frey & Hartig, 2022). Für die Kompetenzbewertung in den nachfolgend beschriebenen Anwendungsfeldern sollten daher hochwertige Instrumente genutzt werden, die eine Qualitätskontrolle entlang der zu Beginn aufgeführten Gütekriterien durchlaufen haben.

2 Anwendungsfelder

Bei der Nutzung von Validierungsinstrumenten wird zwischen formativen Bewertungsansätzen, die Feedback zu Lernprozessen geben sowie aktuelle Kompetenzausprägungen aufzeigen, und summativen Bewertungsansätzen, die der Formalisierung und Zertifizierung von Lernergebnissen dienen, unterschieden. Quantitative Instrumente und Methoden werden – nicht nur im Bereich der Validierung – üblicherweise stark mit summativen Bewertungsansätzen assoziiert, obwohl diese Einordnung nicht allgemein zutreffend ist. Ein typisches Anwendungsfeld im beruflichen Kontext sind reglementierte Qualifikationen wie (nachgeholte) Berufsabschlüsse mit Prüfungen (Petanovitsch & Schmid, 2019). Ein zweiter relevanter Anwendungsbereich bezieht sich auf die Erfassung und Einschätzung beruflichen Handlungswissens und die Identifikation von Hinweisen für Qualifizierungsmaßnahmen, Fortbildungen

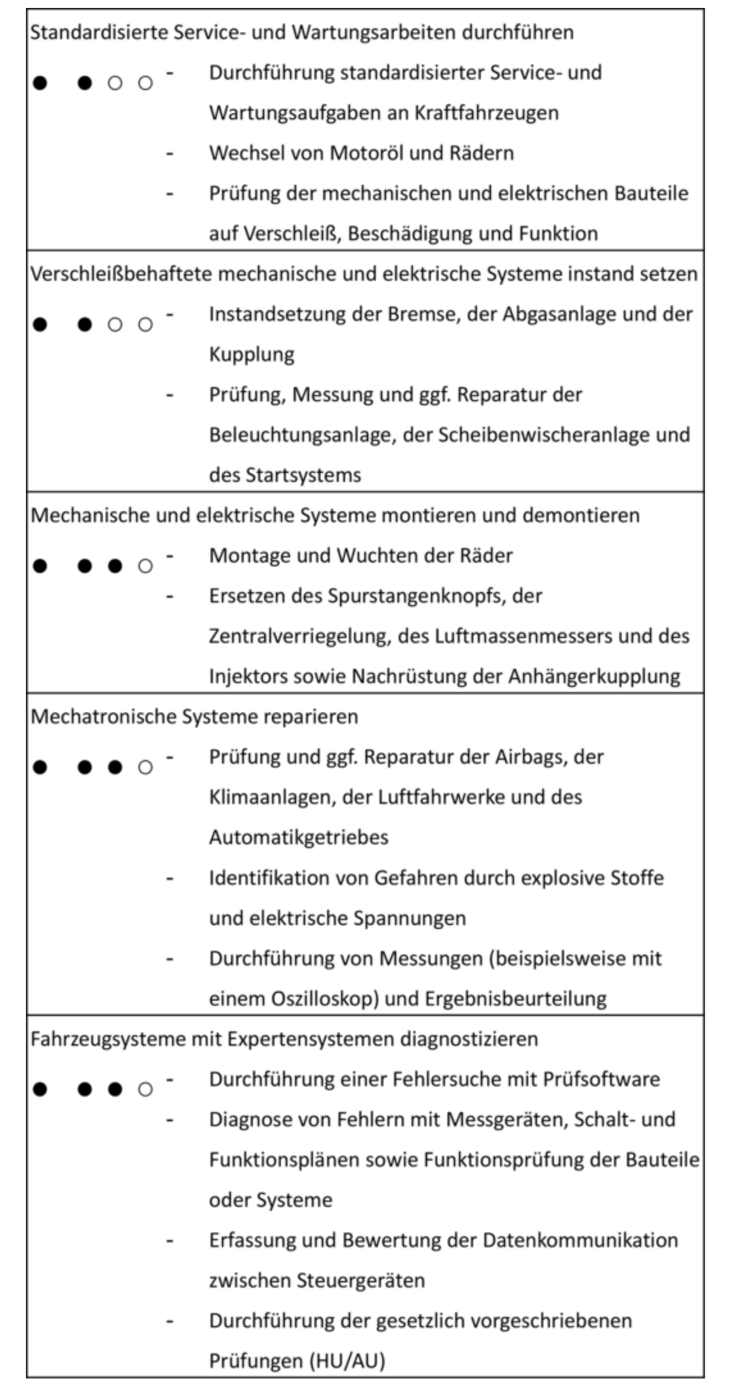
und Entwicklungsperspektiven. In diesem Fall kommen zumeist differenzierte, mehrdimensionale Kompetenzmodelle und Auswertungsverfahren zum Einsatz, die eine Verortung unterschiedlicher und breit angelegter Kompetenzen in aussagekräftigen Kompetenzprofilen ermöglichen. Diese verdeutlichen, in welchen Feldern Kompetenzen vorhanden sind und wo Kompetenzlücken und Qualifizierungsbedarfe bestehen, die im Hinblick auf die Entwicklung zur Fachkraft aufgearbeitet werden müssen. In Verbindung mit Teilqualifikationsmaßnahmen, wie sie etwa auf Kompetenzmodellen aus dem von der Bundesagentur für Arbeit in Deutschland genutzten MySkills-Test (Köppl, 2020; Noack, 2020) beruhen, erleichtert dies, beruflichen Fertigkeiten auszubauen und gegebenenfalls einen anerkannten Berufsabschluss schrittweise zu erlangen (Noack, 2020).

2.1 Das Beispiel „MySkills – Berufliche Kompetenzen erkennen“

Die Zielsetzung des MySkills-Tests[2] ist, die Berufsberatenden in den regionalen Jobcentern der Bundesagentur für Arbeit in Deutschland mit computergestützten Kompetenztests zu unterstützen und Empfehlungen vorzubereiten, ob die direkte Arbeitsmarktintegration oder zunächst eine Qualifizierungsmaßnahme sinnvoll erscheint. Das Instrument richtet sich an Personen, insbesondere auch an Personen mit Migrationshintergrund, die keinen (in Deutschland anerkannten) Berufsabschluss erreicht haben oder längere Zeit nicht in ihrem Beruf gearbeitet haben (Bertelsmann Stiftung, 2022). Den Teilnehmenden wird ermöglicht, informell erworbene berufliche Kompetenzen für 30 Ausbildungsberufe anhand eines relativ schnell durchführbaren und bundesweit einheitlich genutzten Testinstruments nachzuweisen (Noack, 2020). Die Tests wurden von Expertinnen und Experten der jeweiligen Berufe (Vertretung der Arbeitgeber, Prüfende, Ausbildende, Berufschullehrkräfte, Berufsfachverbände und Kammervertretungen) in Kooperation mit der Wissenschaft entwickelt (Bertelsmann Stiftung, 2022). In den Agenturen für Arbeit beantworten die Teilnehmenden computergestützt im Zeitraum von ca. 4 Stunden rund 125 berufsspezifische Fragen (Items) zu Anforderungen in einem dieser Berufe, die durch Videos oder Bilder von betrieblichen Situationen ergänzt werden (ebd.; Noack, 2020). Ihr Inhalt richtet sich sowohl an der realen Berufspraxis als auch nach den deutschen Ausbildungsordnungen aus (Köppl, 2020). Ein besonderer Vorteil ist, dass die Tests in Deutsch, aber auch in zahlreichen weiteren Sprachen bearbeitet werden können. Die Ergebnisse enthalten differenzierte Kompetenzeinschätzungen der Teilnehmenden in berufsrelevanten Tätigkeitsbereichen. Abbildung 1 skizziert einen Ausschnitt des Ergebnisblattes[3], das mit den Berufsberatenden besprochen wird. Das Ergebnis beinhaltet Einzelbewertungen auf einer vierstufigen Bewertungsskala zu relevanten Tätigkeitsgebieten eines Berufes (hier: KFZ-Mechatronikerin und KFZ-Mechatroniker). Die MySkills-Kompetenztests ersetzen weder Berufsabschlüsse noch die umfassende Feststellung und Bewertung der praktischen Kompetenzen. Sie sollen vielmehr identifizieren, in welchen betrieblichen Einsatzfeldern innerhalb eines Berufsbildes Erfahrungen und Kompetenzen

2 https://www.myskills.de/
3 Das Beispiel im Originalformat ist unter https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba014956.pdf verfügbar.

auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind. MySkills ist mit dieser Konzeption oftmals einem formalen Anerkennungsverfahren (ValiKom; Oehme et al., 2017) vorgelagert beziehungsweise kann Hinweise liefern, welche Personen für ein solches Verfahren oder eine Externenprüfung infrage kommen.



Standardisierte Service- und Wartungsarbeiten durchführen

● ● ○ ○
- Durchführung standardisierter Service- und Wartungsaufgaben an Kraftfahrzeugen
- Wechsel von Motoröl und Rädern
- Prüfung der mechanischen und elektrischen Bauteile auf Verschleiß, Beschädigung und Funktion

Verschleißbehaftete mechanische und elektrische Systeme instand setzen

● ● ○ ○
- Instandsetzung der Bremse, der Abgasanlage und der Kupplung
- Prüfung, Messung und ggf. Reparatur der Beleuchtungsanlage, der Scheibenwischeranlage und des Startsystems

Mechanische und elektrische Systeme montieren und demontieren

● ● ● ○
- Montage und Wuchten der Räder
- Ersetzen des Spurstangenknopfs, der Zentralverriegelung, des Luftmassenmessers und des Injektors sowie Nachrüstung der Anhängerkupplung

Mechatronische Systeme reparieren

● ● ● ○
- Prüfung und ggf. Reparatur der Airbags, der Klimaanlagen, der Luftfahrwerke und des Automatikgetriebes
- Identifikation von Gefahren durch explosive Stoffe und elektrische Spannungen
- Durchführung von Messungen (beispielsweise mit einem Oszilloskop) und Ergebnisbeurteilung

Fahrzeugsysteme mit Expertensystemen diagnostizieren

● ● ● ○
- Durchführung einer Fehlersuche mit Prüfsoftware
- Diagnose von Fehlern mit Messgeräten, Schalt- und Funktionsplänen sowie Funktionsprüfung der Bauteile oder Systeme
- Erfassung und Bewertung der Datenkommunikation zwischen Steuergeräten
- Durchführung der gesetzlich vorgeschriebenen Prüfungen (HU/AU)

Anmerkung: Je mehr dunkle Kreise, desto höher das berufliche Handlungswissen.

Abbildung 1: Schematische Darstellung des Ergebnisblattes aus MySkills für das Berufsbild KFZ-Mechatroniker/-in

3 Stärken quantitativer Instrumente und Methoden

Als ausgemachte Stärke quantitativer Instrumente und damit verknüpfter Methoden kann neben der gesellschaftlichen Akzeptanz (gerade von Tests und Prüfungen) auch die enge Orientierung an traditionellen wissenschaftlichen Gütekriterien genannt werden. An erster Stelle ist hier die weit entwickelte Methodik zur Überprüfung der *Reliabilität* und insbesondere der *Validität* zu nennen (Assinger in diesem Band). In verschiedenen Anwendungsbereichen basieren Validierungsverfahren auf komplexen Kompetenzmodellen sowie entsprechend stark ausdifferenzierten Kompetenzprofilen. Als Beispiele können etwa das Kompetenzmodell des pädagogischen Personals im GRETA-Anerkennungsverfahren (Lencer & Strauch, 2016) oder das PROVE-Kompetenzmodell für das Validierungspersonal (Projektteam PROVE, 2021; Pachner, VI.2) genannt werden. Diese Modelle sind theoriegeleitet und unter Einbezug der Expertise sowohl aus Wissenschaft als auch aus der Praxis durch Nutzung von Literatur- und Materialanalyse, Interviews, Fragebögen, Gruppendiskussionen und Workshops entwickelt worden (Lencer & Strauch, 2016). Allerdings muss berücksichtigt werden, dass die komplexen Kompetenzmodelle nicht zwangsläufig positiv aufgenommen werden. Sie können beispielsweise auf ehrenamtlich tätige Personen im Bereich der Validierung gerade aufgrund dieser Komplexität auch überfrachtend wirken, sodass Probleme in der Bewertung resultieren können. Es ist daher notwendig, empirische Belege für die Validität der auf Basis dieser Modelle bestimmten Kompetenzprofile für bestimmte Zielsetzungen und Einsatzgebiete und jenseits von reinen Augenscheinhinweisen aus der Praxis zu erarbeiten. Dies sollte entlang einer modernen und theoretisch gut ausgearbeiteten Validitätskonzeption (Hartig et al. 2020) geschehen. Für die empirische Bestätigung der Struktur von Kompetenzmodellen aus Testaufgaben oder *Ratings*, zum Beispiel mithilfe von Faktorenanalysen oder mehrdimensionalen Rasch- und IRT-Modellen (Brown, 2015; Spoden & Fleischer, 2019), sowie den Nachweis der Relevanz und Nützlichkeit ausdifferenzierter Kompetenzprofile anhand von Analysen im Sinne inkrementeller Validitätsaspekte (Wang & Eastwick, 2020) liegen flexibel einsetzbare und intensiv beforschte quantitative Methoden vor.

Ein weiterer Vorteil liegt in der *Ökonomie der Verfahren*. Der hohe zeitliche und finanzielle Aufwand gilt schließlich als große Hürde der Validierung. Die an einem Validierungsverfahren interessierten Personen müssen neben sehr guten sprachlichen Kenntnissen, Abstraktions- und Reflexionsvermögen und Computerfertigkeiten nicht zuletzt eben auch über hinreichende zeitliche und finanzielle Ressourcen verfügen (Schmid, 2019). Diese hohen Anforderungen an ein Validierungsverfahren beinhalten die Gefahr, dass spezifische Zielgruppen nicht erreicht (Schmid et al., 2017) und so ganze Personengruppen ausgeschlossen werden. Quantitative Verfahren sind in zeitlicher und finanzieller Hinsicht aufgrund standardisierter Bewertungen und Möglichkeiten der Automatisierung durch computergestützte Diagnoseverfahren im Vorteil. Dementsprechend haben etwa Winther und Jordanovski (2016) vorgeschlagen, dass die Kompetenzen einer großen Anzahl von nach Deutschland gekommenen Geflüchteten bezüglich der betrieblichen (Handlungs-)Anforderungen mit techno-

logiebasierten Testverfahren in kurzer Zeit standardisiert erfasst werden könnten; Fischer et al. (2019) haben in diesem Zusammenhang ein Beispiel für die Berufsbildung vorgelegt.

Spezielle Techniken, gerade mit Computerunterstützung, ermöglichen weitere Verbesserungsmöglichkeiten der Ökonomie der Verfahren, die hier nur an zwei Beispielen kurz angedeutet werden sollen: Mithilfe von multidimensionalem computerisierten adaptiven Testverfahren ist es beispielsweise möglich, (mehrdimensionale) Kompetenztests mit bis zu 3,5-facher Messpräzision zu konstruieren (Frey & Seitz, 2010). Konkret bedeutet dies, dass ein herkömmlicher Test mit 35 Items auf die Administration von 10 Items reduziert werden kann, ohne Einschränkungen der Genauigkeit der Messung hinnehmen zu müssen. Neue Entwicklungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz (KI) können zukünftig ebenfalls von großem Nutzen sein. KI könnte dafür genutzt werden, auf Basis bestehender Zertifikate, wie sie etwa über die nationale Bildungsplattform gesammelt werden sollen, mithilfe von Recommendersystemen (Jannach et al., 2010) Empfehlungen zu generieren, welche Kurse für den Erwerb formaler Qualifikationen erfolgreich zu durchlaufen wären.[4] Soll Validierung, wie oftmals argumentiert, auch als Reaktion auf den Fachkräftemangel – als „ressourcenschonende Höherqualifizierung von erfahrenem Personal“ (Paulus & Wagner, 2019, S. 7–2) – verstanden werden, sind einfachere, kürzere und kostengünstigere Verfahren notwendig. Hier liegt noch Forschungsbedarf, aber gerade bei quantitativen Methoden mit Computerunterstützung auch einiges Potenzial zur Verbesserung der Validierungsverfahren vor.

4 Anforderungen und Hürden des Einsatzes

Bei der Anwendung der oben beschriebenen Instrumente sind einige Voraussetzungen und Hürden zu berücksichtigen. So ist zunächst einmal auf den substanziellen Aufwand bei der Entwicklung hochwertiger Diagnoseinstrumente wie standardisierter Tests hinzuweisen. Im beruflichen Kontext ist der Einsatz von Test- und Prüfungsverfahren für bestimmte Berufsfelder ferner an die Voraussetzung geknüpft, dass für diese Beschäftigungsbereiche eindeutige berufliche Anforderungen und Standards („occupational standards“) definiert werden müssen (Petanovitsch & Schmid, 2019). Die Anwendung von typischen Prüfungs- und Testformaten ist außerdem dort schwierig, wo Personen mit Schwierigkeiten im mündlichen und/oder schriftlichen Ausdrucksvermögen (z. B. Geflüchtete) beteiligt sind. Dies muss allerdings nicht zwangsläufig zur Anwendung gänzlich anderer Verfahren der Kompetenzfeststellung führen. Vielmehr haben Petanovitsch und Schmid (2019) diesbezüglich angeregt, sprachneutrale und visuell ausgeprägte Testverfahren zu nutzen und dieser Herausforderung somit durch Anpassung der Verfahren zu begegnen. Herausfordernder

4 Diese Überlegung geht auf Peter Brandt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn zurück, der sie während der digitalen Konferenz „Perspektiven für die Validierung – Potenziale zur Professionalisierung von Validierungspersonal“ am 23. September 2021 beschrieben hat.

dürften daher Akzeptanzproblematiken sein. Meist nehmen solche Personen Validierungsverfahren in Anspruch, die im formalen Bildungssystem mit klassischen Prüfungsformaten Probleme hatten, diesen kritisch gegenüberstehen und eine andere Form des Validierungsverfahrens wünschen (Cedefop, 2016). Hier besteht die Gefahr, dass diese Personen prüfungsähnlich ausgerichtete Validierungsinstrumente eher als Barriere denn als Chance wahrnehmen und den Validierungsprozess vorzeitig abbrechen oder gar nicht erst beginnen. Eine weitere, ebenfalls im Sinne einer Akzeptanzproblematik zu interpretierende Hürde bei der Nutzung quantitativer Instrumente im Rahmen von Validierungsverfahren ist der Überhang qualitativer Methoden in einigen Teilen der Bildungsforschung (Boeren, 2018). Diese dürfte sich sowohl auf Empfehlungen aus der Forschung zur Anwendung von Verfahren als auch auf die Einstellungen des Validierungspersonals gegenüber quantitativen Instrumenten auswirken. Gleichsam setzt die Anwendung quantitativer Methoden und Instrumente diagnostische Kenntnisse voraus, die aufgrund des Überhangs qualitativer Methoden bislang nicht in allen Ausbildungswegen des Validierungspersonals hinreichend vermittelt werden. Daher ist es kein Zufall, dass das hier vorgestellte Beispiel der oben beschriebenen MySkills-Test in den Agenturen für Arbeit eingesetzt wird, wo mit geschulten Testleitenden des Berufspsychologischen Service (BPS) entsprechend qualifiziertes Personal bereits vorhanden ist.

In den Unternehmen zeigt sich darüber hinaus eine besondere Situation. Sie weisen immer wieder auf den bestehenden Fachkräftemangel und den daraus resultierenden Handlungsbedarf hin (Köppl, 2020), haben sich gleichzeitig jedoch noch nicht als Vorreiter im Feld der Validierung hervorgetan. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass diese Zurückhaltung in den Unternehmen durch eine gewisse Skepsis gegenüber den bestehenden Validierungsverfahren und die nicht immer hinreichend transparenten Begutachtungen und Beurteilungen von Nachweisen zu erklären ist. Allerdings könnte auch eine Rolle spielen, dass auf Selbstberichten beruhende Instrumente weniger die Kompetenzen selbst als eher das Kompetenzselbstkonzept oder die Selbstwirksamkeitsüberzeugung einer Person erfassen (Bandura, 1977), die im Sinne des Vertrauens in eigene Fähigkeiten zur Bewältigung einer Herausforderung zu interpretieren sind, und zur Erfassung von Leistungs- und Kompetenzdimensionen Selbstberichte nicht gut geeignet sind (Mabe & West, 1982). Es bleibt daher zu untersuchen, inwiefern die Zurückhaltung der Unternehmen durch eine noch deutlich stärkere Orientierung an den oben aufgelisteten Qualitäts- und Gütekriterien (wie etwa Transparenz) aufgebrochen werden kann, die zumindest bei hochwertig entwickelten quantitativen Instrumenten wie wissenschaftlich fundierten Testverfahren als gegeben angesehen werden darf.

5 Fazit

Bei der Feststellung und Bilanzierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen ist oftmals eine substanzielle Skepsis gegenüber der Nutzung quantitativer Methoden und Instrumente wahrnehmbar. Standardisierten Tests wird etwa ein „be-

grenztes Potenzial zur Bewertung von Kompetenzen“ vorgeworfen (Cedefop, 2016, S. 62). Tatsächlich beinhalten sie gesellschaftlich und auch in den Personalabteilungen vieler Unternehmen etablierte Instrumente und methodische Verfahrensweisen, die oftmals deutliche Vorteile in den Gütekriterien (speziell Validität, Reliabilität und Ökonomie) aufweisen. Computerunterstützung ermöglicht außerdem bereits seit einiger Zeit, Kompetenzanforderungen deutlich realistischer abzubilden, Durchführung und Auswertung ökonomischer zu gestalten und möglicherweise zukünftig sogar Hinweise zur Nach- und Weiterqualifizierung automatisch zu erzeugen. Quantitative Methoden liefern damit Lösungen für einige der aktuell größten Herausforderungen im Bereich der Validierung.

Literatur

Annen, S. (2012). *Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa*. W. Bertelsmann.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bertelsmann Stiftung. (2022). *MYSKILLS für Arbeitgeber/innen*. https://www.myskills.de/arbeitgeber-innen/

Boeren, E. (2018). The methodological underdog: A review of quantitative research in the key adult education journals. *Adult Education Quarterly*, *68*(1), 63–79.

Borsboom, D. & Molenaar, D. (2015). Psychometrics. In J. D. Wright (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2. Aufl. S. 418–422). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.43079-5

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford.

Cedefop. (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. http://dx.doi.org/10.2801/669676

Eckes, T. (2011). *Introduction to Many-Facet Rasch Measurement. Analyzing and Evaluating Rater-Mediated Assessments* (2. Aufl.). Peter Lang.

Fischer, A., Hecker, K. & Pfeiffer, I. (2019). Berufliche Kompetenzen von Geflüchteten erkennen? Exemplarische Befunde zur Kompetenzmessung im Bereich der Metallbearbeitung und Metallverarbeitung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 42,* 115–131. https://doi.org/10.1007/s40955-018-0122-8

Frey, A. & Hartig, J. (2022). Kompetenzdiagnostik. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 928–937). Waxmann.

Frey, A. & Seitz, N. N. (2010). Multidimensionale adaptive Kompetenzdiagnostik: Ergebnisse zur Messeffizienz. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 56,* 40–51.

Gnahs, D. (2010). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. W. Bertelsmann.

Goldhammer, F. & Kröhne, U. (2020). Computerbasiertes Assessment. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 119–141). Springer.

Gugitscher, K. & Schmidtke, B. (2018). Kompetenzanerkennung als professioneller Aushandlungsprozess in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 41,* 173–188. https://doi.org/10.1007/s40955-018-0116-6

Hartig, J., Frey, A. & Jude, N. (2020). Validität von Testwertinterpretationen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion (3. Aufl., S. 529–545). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_21

Jannach, D. Zanker, M., Felfernig, A. & Friedrich, G. (2010). *Recommender Systems: An Introduction*. Cambridge University Press.

Kanning, U. P. (1999). *Die Psychologie der Personenbeurteilung*. Hogrefe.

Köppl, C. (2020). Fachkräftemangel durch Quereinsteiger abfedern. *Wirtschaftsinformatik & Management, 12,* 382–385. https://doi.org/10.1365/s35764-020-00288-6

Lencer, S. & Strauch, A. (2016). *Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (texte-online). https://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf

Leutner, D. & Kröner, S. (2018). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In D. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 609–619). Beltz-PVU.

Mabe, P. A. & West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 67,* 280–296. https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.3.280

Münchhausen, G. & Seidel, S. (2015). Anerkennung und Validierung informellen und non-formalen Lernens. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (S. 587–607). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_31

Nickolaus, R. & Seeber, S. (2013). Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren. In A. Frey, U. Lissmann & B. Schwarz (Hrsg.), *Handbuch Berufspädagogische Diagnostik* (S. 166–195). Beltz.

Noack, M. (2020). Teilqualifikationen als deutscher Weg. *weiter bilden, 2,* 16–19.

Oehme, A., Tews, K. & Witt, D. (2017). „ValiKom" – Ein bildungssystemkonformer Ansatz zu abschlussbezogenen Validierung und Anerkennung von beruflichen Kompetenzen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6,* 16–19.

Paulus C. & Wagner, G. (2019). Qualität in der Validierung – Qualitätsentwicklung durch Peer Review. *Magazin erwachsenenbildung.at, 37.* https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf

Petanovitsch, A. & Schmid, K. (2019). Internationaler Überblick zu Verfahren und Instrumenten der Kompetenzfeststellung im beruflichen Kontext. *Magazin erwachsenenbildung.at, 37.* https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf

Pirnay-Dummer, P. & Ifenthaler, D. (2010). Automated knowledge visualization and assessment. In D. Ifenthaler, P. Pirnay-Dummer & N. M. Seel (Hrsg.), *Computer-Based Diagnostics and Systematic Analysis of Knowledge* (S. 77–115). Springer.

Projektteam PROVE – „PRofessionalization Of Validation Experts" (2021). *PROVE Kompetenzmodell für Validierungspersonal – Ein kurzer Überblick.* https://wba.or.at/media/pdf/PROVE_competence_model_deutsch.pdf?m=1640648260&

Schmid, M. (2019). Validierung und Anerkennung zwischen bildungspolitischer Erwünschtheit und den Realitäten des Arbeitsmarktes. Anmerkungen zu einem Theorie-Praxis-Gap in der Schweiz. *Magazin erwachsenenbildung.at, 37*, 03-2-03-10. https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf

Schmid, M., Schmidlin, S. & Hischier, D. S. (2017). *Berufsabschluss für Erwachsene: Sicht von betroffenen Erwachsenen*. SBFI.

Scholze, T. (2016). Stichwort: „Validierung". *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4*(2016), 18–19.

Schöpf, N. (2015). Die Situation in Deutschland: Die Anerkennung der Ergebnisse informellen und nonformalen Lernens bei formal Geringqualifizierten: Status quo und Perspektiven. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Kompetenzen anerkennen. Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann* (S. 49–145). W. Bertelsmann.

Silge, J. & Robinson, D. (2017). *Text Mining with R*. O'Reilly Media, Inc.

Spoden, C. & Buchwald, F. (2018). Diagnostische Tests mit R und knitr: Erstellung, Auswertung und Vorbereitung der Rückmeldung. Diagnostica, 64, 49–57. https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000189

Spoden, C. & Fleischer, J. (2019). Multidimensional Rasch models in first language listening tests. In V. Aryadoust & M. Raquel (Hrsg.), Quantitative data analysis for language assessment, Vol. II: Advanced methods (pp. 33–55). Routledge.

Spoden, C. & Frey, A. (Hrsg.) (2021). *Psychometrisch fundierte E-Klausuren für die Hochschule*. Pabst Publishers.

Walker, F., Link, N. & Nickolaus, R. (2016). A multidimensional structure of domain-specific problemsolving competencies of electronics technicians for automation technology. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 8*(1), 1–16.

Wang, Y. A. & Eastwick, P. W. (2020). Solutions to the problems of incremental validity testing in relationship science. *Personal Relationships, 27*, 156–175. https://doi.org/10.1111/pere.12309

Wilhelm O., Kunina-Habenicht O. (2015). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik*. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_13

Winther, E. & Jordanoski, G. (2016). Was wir haben und was wir brauchen: Kompetenzanerkennung bei Flüchtlingen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4*, 34–36. https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42016/kompetenz-01.pdf

Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Hogrefe.

Wu, M., Tam, H. P. & Jen, T.-H. (2016). *Educational Measurement for Applied Researchers. Theory into Practice*. Springer.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., Kuhn, C., Toepper, M. & Lautenbach, C. (2016). *Messung akademisch vermittelter Kompetenzen von Studierenden und Hochschulabsolventen. Ein Überblick zum nationalen und internationalen Forschungsstand*. Springer VS.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Schematische Darstellung des Ergebnisblattes aus MySkills für das Berufsbild KFZ-Mechatroniker/-in 313

Autor

Prof. Dr. Christian Spoden ist Professor für Allgemeine Psychologie, Methodenlehre und Differentielle Psychologie am Fachbereich Wirtschaft der Hochschule Emden/Leer. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Psychologische Diagnostik, Psychometrie und Forschungsmethodik.
Kontakt: christian.spoden@hs-emden-leer.de

IV.3 Persönliche und berufliche Kompetenzen erkennen, nachweisen und validieren. Perspektiven aus dem Kompetenzmanagement

Barbara Sieber-Suter

Abstract

Das Kompetenzmanagement beschreibt den Prozess, durch den Kompetenzen sichtbar gemacht, beschrieben, eingeschätzt und mit entsprechenden Nachweisen belegt werden. Erfolgreiches Kompetenzmanagement ermöglicht ein gemeinsames Verständnis, den Austausch und das Aushandeln von Wertigkeit und gegenseitiger Anerkennung von Kompetenzen zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren. Dieser Kompetenztausch kann indes durch Verständigungsschwierigkeiten erschwert werden. Unterschiedliche Interpretationen des Kompetenzbegriffs, Präzision und situativer Bezug der Kompetenzbeschreibung sowie die Strukturierung und Zuordnung von Kompetenzen in unterschiedliche Dimensionen erschweren die Vergleichbarkeit von Kompetenzen. Weil allgemeingültige Messkriterien fehlen, bleibt die Beurteilung, Bewertung und Validierung von Kompetenzen eine Kernleistung und zentrale Herausforderung des Kompetenzmanagements. Der nachfolgende Beitrag diskutiert Kompetenzmanagement als wirksames Instrument und Grundlage für die Validierung und Anerkennung von Kompetenzen. Dabei werden die Perspektiven des Individuums als „Inhaberin oder Inhaber" und „Anbieterin oder Anbieter" von Kompetenzen, der Bildungsinstitutionen als „Kompetenzbildnerin" und „Kompetenzprüferin", wie auch jene der Unternehmen als „Kompetenznutzende" ausgeleuchtet.

Schlagworte: Kompetenzmanagement, Beschreibung von Kompetenzen, Nachweis von Kompetenzen, Austausch über Kompetenzen, Anerkennung von Kompetenzen

Competence management entails the process by which competences are made visible, and can be described, assessed, and documented. When successful, competence management facilitates a common understanding and mutual recognition of competences and their value, so that they can be communicated and exchanged between different actors. However, this exchange can be affected by barriers and communication difficulties. Differences in the conceptual interpretation of competences, their precise definition and situational reference, as well as their allocation into different competence dimensions make comparing competences a challenging endeavor. In the absence of applicable criteria to measure competences, their assessment, evaluation, and validation remains both a core service and a major challenge of competence management.

This article discusses competence management as an effective tool and conceptual framework for the validation and recognition of competences. It explores perspectives of the individual as the "owner" or "provider" of competences, of educational institutions as "competence educators" and "competence assessors", as well as of companies as "competence users".

Keywords: competence management, description of competences, proof of competences, exchange about competences, recognition of competences

1 Perspektiven der Validierung und Anerkennung im Kompetenzmanagement

Im Kompetenzmanagement wird Validierung als Feststellung von Wert und Gültigkeit von Kompetenzen grundsätzlich mehrdimensional reflektiert. Zunächst dient dem Individuum die Validierung von Kompetenzen dazu, sein persönliches Kompetenzpotenzial zu erkennen, dieses wertzuschätzen und es sowohl privat wie beruflich zu nutzen. Zusätzlich gilt es, Kompetenzen, die informell oder „beiläufig" (European Union, 2016; Tab. 1) erworben und durch Erfahrungen in unterschiedlichen Lebensbereichen aufgebaut wurden, innerhalb formaler oder non-formaler Bildungssysteme auszuweisen und als anerkannte Bildungsleistungen anrechnen zu lassen. Drittens betrifft die Validierung von Kompetenzen auch deren Wertigkeit im beruflichen Kontext und markiert die symbolische Grenze zwischen Person und Personal in Institutionen und Unternehmen.

In der Folge wird die Bedeutung von Kompetenzmanagement im Validierungsprozess aus diesen drei Perspektiven betrachtet.

1.1 Das persönliche Potenzial erkennen und nutzen

Individuen sind sowohl im Privatleben wie im Arbeitsprozess stark gefordert. Sie müssen mit stetiger Veränderung, mit zunehmender Komplexität, mit Nichtwissen, mit Risiken und Zukunftsunsicherheit einen konstruktiven Umgang finden (North et al., 2018). Brüche in der Biografie, der Wechsel oder Verlust einer Arbeitsstelle wie auch kurzfristige Arbeitsverhältnisse auf Mandatsbasis fordern Arbeitnehmende zusätzlich und zwingen sie dazu, sich immer wieder neu zu orientieren und zu positionieren. Für viele Menschen wird die eigene Entwicklung und die Sorge um das persönliche Wohlbefinden damit zu einer zentralen Herausforderung individueller Lebensgestaltung. Die „personale Navigation" wird gleichsam zur Metapher für das, was Individuen benötigen, um die Kontrolle über ihr Leben zu gewinnen oder wiederzuerlangen (Steinebach et al., 2014).

Kompetenz und Kompetenzentwicklung sind in jedem Alter von Bedeutung. Sie befähigen Menschen, das eigene Leben bestmöglich zu gestalten, konstruktiv mit Hürden und Krisen umzugehen, am gesellschaftlich-politischen Diskurs teilzuhaben und sowohl privat wie auch im Arbeitskontext selbstorganisiert und verantwortungsvoll zu handeln. Eine realistische Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und die

gezielte Steuerung und Planung der persönlichen Kompetenzentwicklung bilden die Grundlage für Professionalität und Wettbewerbsfähigkeit, erhöhen die Flexibilität und eröffnen neue berufliche Optionen. Erfolgreiches Kompetenzmanagement macht persönliche Fortschritte sicht- und teilbar, ermöglicht die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und trägt damit auch zur Berufszufriedenheit und mentalen Gesundheit bei.

Reflexion, Bewusstheit und Nutzung des persönlichen Potenzials gelten auch für Remo H. Largo (2017) als Schlüsselelement für Gesundheit, Wohlbefinden und Glück. Die Wichtigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Möglichkeiten zu kennen und nach dem „Fit-Prinzip" einzusetzen und zu leben, bzw. die negativen Auswirkungen von „Misfit-Konstellationen", in denen Menschen ihr Potenzial nicht nutzen und mit den zu erbringenden Leistungen permanent unter- bzw. überfordert sind, werden in seinem Buch „Das passende Leben" ausführlich beschrieben. Auch in der individuellen Beratungstätigkeit zeigen sich Momente, in welchen Personen ihre Stärken und ihre Bedürfnisse erkennen und ihr Potenzial hinsichtlich persönlicher und beruflicher Zufriedenheit besser einzusetzen wissen, als besonders emotional und eindrücklich.

1.2 Anerkennung, Gleichwertigkeitsbeurteilung und Formalisierung von Kompetenzen im Bildungssystem

Für die Validierung und Anerkennung von Kompetenzen im Bildungskontext spielen das zugrunde liegende Bildungsverständnis und der Wert formalen, non-formalen bzw. informellen oder beiläufig erworbenen Wissens und Könnens (European Union, 2016; Tab. 1) eine zentrale Rolle. Ob beispielsweise ausschließlich Nachweise über absolvierte Aus- und Weiterbildungen sowie Qualifikationen in Form von ausgewiesenen Abschlüssen und Diplomen als valide gelten oder aber auch Lernleistungen und Erfahrungen, die eher informell oder „beiläufig" erworben worden sind, anerkannt werden, macht für Individuen einen erheblichen Unterschied.

Tabelle 1: Formen des Kompetenzerwerbs und des Lernens (in Anlehnung an Kraus, 2014, S. 221)

Kompetenzerwerb Lernen	Verbunden mit Aktivität	Bewusst	Pädagogisch organisiert	Innerhalb des staatlichen Bildungssystems
Formal	X	X	X	X
Non-formal	X	X	X	
Informell	X	X		
Zufällig	X			

Zwar steht die formale Anerkennung von nicht-formalen und informellen Bildungsleistungen bereits seit 2012 auf der Agenda der Europäischen Kommission und wurde den Mitgliedstaaten mehrfach zur Umsetzung empfohlen. In Bewerbungsverfahren, bei der Stellenbesetzung wie auch für den Zugang zu (Nachdiplom-)Studiengängen werden Qualifikationen in Form von anerkannten Bildungsabschlüssen jedoch nach wie vor deutlich höher gewertet als praktisch erworbene Kompetenzen (BMBF, 2007; Werquin, 2009). Im Bewerbungsverfahren unterliegt beispielsweise eine Vereinsleite-

rin mit 20 Jahren Führungserfahrung im Non-Profit Bereich in aller Regel noch immer dem jungen Manager mit einem MBA-Abschluss, aber noch fehlender Führungserfahrung.

Für eine wachsende Anzahl von Berufsfeldern wie zum Beispiel im digitalen Bereich oder in Projektentwicklung und -management stehen indes kaum passende Ausbildungen oder nur Lehrgänge mit überholten Inhalten zur Verfügung. Formale Abschlüsse bieten den Arbeitgebenden demnach keine verlässlichen Anhaltspunkte zur Qualifikation der Absolventinnen und Absolventen.

Gleichzeitig sind im zunehmend dynamisch gestalteten Berufs- und Arbeitsumfeld Agilität, Initiative oder proaktives und antizipierendes Denken und Handeln gefragt, weshalb in der Praxis erworbene Kompetenzen an Bedeutung gewinnen. Neben fachspezifischen werden dabei vermehrt auch überfachliche Kompetenzen wichtig: Erst in ihrer Kombination ermöglichen es diese einer Person, in anspruchsvollen privaten und beruflichen Situationen handlungsfähig zu sein und zu bleiben. Fachkompetente Mitarbeitende können in einer herausfordernden Position also an fehlenden persönlichen und sozial-kommunikativen Kompetenzen scheitern.

Deshalb gilt es, tradierte Lehr- und Lernprozesse zu hinterfragen, Bildungsformate neu und vernetzt zu denken und insbesondere den Wert und die Bedeutung von formalen Zertifikaten parallel zu informellem und beiläufigem Lernen neu zu gewichten. Mit seinem flexiblen Kompetenzverständnis und dem ausgebauten Instrumentarium zur Beschreibung und zum Nachweis unterschiedlicher Kompetenzen anerbietet sich hierfür das Kompetenzmanagement als etablierter Prozess und konzeptioneller Rahmen.

1.3 Validität von Kompetenzen in Unternehmen und im beruflichen Kontext.

Gemeinhin werden Unternehmen, Bildungseinrichtungen, öffentliche Verwaltungen, Verbände und Netzwerke daran gemessen, wie gut sie in der Lage sind, ihr Wissen wertschöpfend wirksam werden zu lassen (North et al., 2018, S. 2 ff.). In der Praxis hängen Innovationspotenzial, Effektivität und Ertragskraft einer Organisation oder eines Unternehmens maßgeblich von der Fähigkeit ab, vorhandene Kenntnisse und Kompetenzen der Mitarbeitenden gezielt zu nutzen und zielgerichtet weiterzuentwickeln.

Aus wirtschaftlicher Perspektive können die Kompetenzen der Mitarbeitenden etwa als „Humankapital“ gelten, wobei die Talentakquise und das Kompetenzmanagement gerade hinsichtlich des vorausgesagten Fachkräftemangels strategisch bedeutsam sind (Dahlmeyer et al., 2016). Unternehmenswerte richten und messen sich demnach vermehrt an der Kreativitäts- und Innovationsfähigkeit einer Organisationskultur. In der Konkurrenz mit anderen Unternehmen wird der wertschätzende, geschickte Umgang mit der „Ressource Mensch“ zum zentralen Produktions- und Erfolgsfaktor, und die Nichtimitier- und Nichtsubstituierbarkeit individuell kompetenter Mitarbeitender erfährt breite Aufmerksamkeit.

An der Schnittstelle zwischen Individuen und Institutionen lohnt sich aus Perspektive des Kompetenzmanagements gleichwohl ein kritischer Blick, findet hier doch die Diskussion um Erziehung und Bildung sowie deren Ausrichtung an den Bedürf-

nissen von Arbeitsmarkt und Wirtschaft statt (Gnahs, 2010; Krautz, 2015). Es stellt sich deshalb die Frage, inwieweit sich das Bildungswesen auf ökonomische Globalisierungsprozesse einzustellen hat oder aber eigenständig Akzente zum Umgang mit Fachwissen und Kompetenzen setzt. Eine lebhafte Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung wird in Bildungsinstitutionen rund um Bildungsstandards, Messungen und Vergleich von Bildungsleistungen (z. B. PISA) sowie Qualitätskontrollen (z. B. Leistungstests der Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektoren) geführt.

2 Kompetenzmanagement: Konzepte und Praxiszugänge

Bildung, Wissenschaft und Politik bedienen sich traditionell unterschiedlicher Kompetenzdefinitionen. In der Arbeit mit Kompetenzen ist darum ein klarer Kompetenzbegriff unabdingbar. Im Kompetenzmanagement wird Kompetenz verstanden als eingespielter Ablauf zur Aktivierung, Bündelung und zum Einsatz von persönlichen Ressourcen für die erfolgreiche Bewältigung von anspruchsvollen und komplexen Situationen, Handlungen und Aufgaben (Le Boterf, 1998; North et al., 2018; Rychen & Salganik, 2003; Weinert, 2001). Eine Kompetenz ist in diesem Sinne ein potenziell erfolgreicher Handlungsablauf, der auch unter erschwerten Bedingungen leistbar und bei Bedarf wiederhol- und modifizierbar ist.

Ist eine Person kompetent, so kann sie etwas; sie erlebt sich als wirksam und ist handlungsfähig. Sie verfügt über ausreichend Selbstkontrolle und übernimmt für sich und andere Verantwortung. Sie kann so tätig werden, dass sie eine Absicht, ein Ziel oder einen Zweck zu erfüllen oder zu erreichen vermag. Dabei wird ihre Handlung von der jeweiligen konkreten Handlungssituation sowie von Prinzipien, Werten, Normen und Regeln geleitet (Hurrelmann, 2002). Eine kompetente Person kann auch Situationen bewältigen, die zum Zeitpunkt der Entwicklung der entsprechenden Kompetenz noch nicht klar vorauszusehen waren. Mess- und erlebbar sind nicht Kompetenzen per se, sondern vielmehr das Ergebnis kompetenten Handelns, die sogenannte Performanz.

Kompetenzen erwachsen aus persönlichen Eigenschaften, individuellen Talenten, erworbenen Kenntnissen und Erfahrungen und sind in ihrer Kombination für jede Person einzigartig. Sinnvoll genutzt, gezielt eingesetzt und weiterentwickelt sind Kompetenzen Voraussetzung für den beruflichen Erfolg und ermöglichen eine bewusste und befriedigende Laufbahngestaltung.

In Institutionen und Unternehmen stehen die individuellen Kompetenzen aller Teammitglieder für die Wirksamkeit, Originalität und Durchsetzungsfähigkeit der gesamten Organisation. In ihrem kollektiven Zusammenspiel garantieren die Kompetenzen der einzelnen Mitarbeitenden herausragende Leistungen, Innovation und einzigartige Produkte.

Sollen persönliche oder kollektive Kompetenzen zum Tragen kommen, so müssen diese erkannt, ausgewiesen und auch für andere transparent gemacht werden. Hierin liegt die Kernleistung des Kompetenzmanagements. Es strukturiert Prozesse und Vorgehensweisen, mit denen Kompetenzen sichtbar gemacht, dokumentiert so-

wie gezielt und kontinuierlich weiterentwickelt werden (North et al., 2018). Kompetenzmanagement kann von Individuen als persönliches Kompetenzmanagement oder von Vorgesetzten und Führungspersonen als institutionelles oder betriebliches Kompetenzmanagement ausgestaltet werden. Im Rahmen beruflicher Entwicklung sowie der Aus- und Weiterbildung fördert Kompetenzmanagement einen Dialog zwischen diesen beiden Perspektiven und erlaubt, Aus- und Weiterbildung als kontinuierlichen Prozess professioneller Entwicklung zu gestalten.

Im den folgenden drei Abschnitten werden der Prozess und die Wirkung von Kompetenzmanagement im Kontext der Validierung sowohl aus der persönlichen wie auch aus der beruflichen Sicht und schließlich auch aus der Sicht der Aus- und Weiterbildung beschrieben.

2.1 Persönliches Kompetenzmanagement: Von der individuellen Standortbestimmung zur aktiven Laufbahngestaltung

Persönliches Kompetenzmanagement ist ein strukturiertes Vorgehen zur Reflexion, Beschreibung, Bewertung und zum Nachweis individueller Kompetenzen (North et al. 2018, S. 10 ff.; Sieber-Suter & Kleeb-Fischer, 2010; Sieber & North, 2010).

Aufbau und Entwicklung der im Lebenskontext individuell erworbenen Kompetenzen werden in einem individuellen Portfolioprozess reflektiert (Abb. 1). Ziel ist es, die eigenen Stärken zu erkennen und zu benennen. Neben berufsspezifischen Kompetenzen werden auch jene Kompetenzen in den Blick genommen, die außerhalb des Berufsfeldes, etwa durch Engagement in der Familie, Freizeit, Politik oder in der Freiwilligenarbeit entwickelt wurden. Sämtliche Kompetenzen werden gesammelt, beschrieben, mit Nachweisen belegt und durch Selbst- und Fremdeinschätzung beurteilt. Daraus resultiert ein umfassend dokumentiertes persönliches Kompetenzportfolio (Sieber-Suter & Kleeb-Fischer, 2010; Sieber & North, 2010).

Aus dem Kompetenzportfolio kann eine Auswahl an Kompetenzen hinsichtlich spezifischer Anforderungen gruppiert, kategorisiert und zu einem maßgeschneiderten persönlichen Kompetenzprofil zusammengefügt werden (siehe 4.2., Abb. 5). Ein Kompetenzprofil dokumentiert nicht nur die einzelnen Kompetenzen, sondern illustriert diese in ihrer einzigartigen Kombination. Kompetenzprofile eignen sich deshalb zugleich als Qualifikationsausweis für bestimmte Anforderungen wie auch als Grundlage für eine persönliche Standortbestimmung und die bewusste Planung und Umsetzung zukünftiger Entwicklungsschritte.

Persönliches Kompetenzmanagement zielt einerseits auf die Sicherung und Erweiterung von Qualifikationen und dient der Erhaltung und Entwicklung von Professionalität und Arbeitsmarktfähigkeit. Andererseits zeigt das persönliche Kompetenzprofil auch Kompetenzen auf, die über das aktuelle Berufsfeld hinausgehen und neue Potenziale belegen. Damit erweitert es die beruflichen Möglichkeiten, erhöht die Flexibilität und ermöglicht die Übernahme von neuen Funktionen und Aufgaben. Das Wissen um die eigenen Kompetenzen gibt zudem Sicherheit und hilft, mit beruflichen und anderen Herausforderungen und Unsicherheiten souveräner umzugehen. In diesem Sinne leistet persönliches Kompetenzmanagement einen wichtigen Beitrag zur Selbst- und Fremdevaluation und schafft eine solide Grundlage für die Validie-

rung und Anerkennung von Kompetenzen aus dem persönlichen und beruflichen Umfeld und zur Qualifikation.



Abbildung 1: Das Individuum als Akteurin bzw. Akteur im Kompetenzmanagementprozess

Die im persönlichen Profil gefassten und im Portfolio dokumentierten Kompetenzen sind persönlich und eng mit dem Individuum verbunden. Dieses hat als Kompetenzträgerin bzw. Kompetenzträger die alleinige Hoheit über diese Daten und entscheidet jederzeit selbst darüber, wem und wofür welche Kompetenzen oder Kompetenzpakete offengelegt bzw. zur Verfügung gestellt und wie diese genutzt werden sollen.

2.2 Kompetenzmanagement und Validierung im Kontext von Aus- und Weiterbildung

Mit dem Individuum als hauptverantwortliche Kompetenzträgerin bzw. hauptverantwortlicher Kompetenzträger und Hauptakteurin bzw. Hauptakteur in den Verfahren und Prozessen des Kompetenzmanagements ändern sich auch die Ansprüche an die Bildungsanbietenden als Kompetenzbildende. Dieser Paradigmenwechsel betrifft gleichsam Schulen und Hochschulen, unternehmensinterne Weiterbildungsangebote sowie frei am Markt agierende Bildungsanbieter.

Aus- und Weiterbildungsangebote müssen die für die Zulassung vorausgesetzten wie auch die auf- oder auszubauenden Kompetenzen ausweisen. Nur so können Individuen erkennen, welche Bildungsangebote für welche Kompetenzen stehen. Lernziele eines Lehrgangs oder einer Lerneinheit werden als Kompetenzen definiert und in einem Kompetenzbildungsprofil gefasst (Sieber-Suter, 2014). Dieses schafft Transparenz darüber, welche Kompetenzen im Verlauf des Lehr- oder Bildungsgangs erworben werden sollen. Gleichzeitig werden darin Richtung und Stufen der Kompetenzentwicklung, aber auch individualisierte Anforderungen für die Lernenden strukturiert. Mittels klar definierter Nachweise und Prüfungen kann der Stand der Kompetenzentwicklung der Lernenden laufend überprüft werden.

Diese Kompetenzorientierung in Aus- und Weiterbildungsangeboten verlangt allerdings nach einer neuen Lernkultur: kompetenzbildende Formate, die Theorie und Praxis vereinen und den für die Kompetenzentwicklung notwendigen Handlungsfreiraum eröffnen, sind unabdingbar. Gleichzeitig braucht es alternative Beurteilungsformen (Weber, 2014), sind doch gerade persönliche und sozial-kommunikative Kompetenzen kaum noch durch tradierte Prüfungsformate wie Stoffbewältigung und Präsenzzeiten zu fassen. Die derart vergebenen ECTS-Punkte und Zertifizierungen sagen denn auch wenig über diese „überfachlichen" Kompetenzen eines Individuums aus.

Im Kompetenzmanagement dokumentieren Lernende hierzu ihre Lernwege und Lernergebnisse entlang definierter Kompetenzanforderungen, legen nach Bedarf Nachweise vor oder absolvieren Prüfungen. Kompetenzbeschreibungen und Kompetenzeinschätzungen (Selbst- und Fremdeinschätzung, vgl. dazu 4.3.), Beurteilungen, Zertifikate, Zeugnisse, Berufs- und Studienabschlüsse fließen als Nachweise in das persönliche Kompetenzportfolio mit ein.

Neben ihrem Kernauftrag, die für die Kompetenzentwicklung notwendigen Bildungsangebote zur Verfügung zu stellen, positionieren sich Bildungsinstitutionen auch als Kompetenzprüfende. Sie spielen eine Schlüsselrolle, wenn es darum geht, die in einem Dossier dokumentierten Kompetenzen zu beurteilen, als gleichwertige Lernleistung zu formalisieren und schließlich auch zu zertifizieren.

Eine zusammenfassende Sicht auf die Rolle der Bildungsinstitutionen als Kompetenzbildende und als Kompetenzprüfende zeigt Abbildung 2.



Abbildung 2: Bildungsanbietende als Akteurinnen und Akteure im Kompetenzmanagementprozess

2.3 Institutionelles/betriebliches Kompetenzmanagement

Auf der institutionellen oder betrieblichen Ebene versteht sich Kompetenzmanagement als Führungssaufgabe. Der Prozess ermöglicht es dem Management, den Kompetenzbestand innerhalb eines Unternehmens zu erkennen, zu erfassen und die Kompetenzentwicklung aktiv zu lenken (North et al., 2018). Gestützt auf ihre Strategie

und die daraus abgeleiteten Unternehmensziele definieren und formulieren Unternehmen Kompetenzanforderungen, welche für die erfolgreiche Bewältigung von aktuellen und zukünftigen Aufgaben benötigt werden. Diese dienen als Richtlinie für die Personalentwicklung sowie für die Rekrutierung von neuen Mitarbeitenden. Kompetenzbasierte Stellen- und Rollenprofile dienen gleichzeitig den Mitarbeitenden und Stellenbewerberinnen und -bewerbern als Referenz für den Nachweis von verfügbaren und die Entwicklung von neuen Kompetenzen.

Darüber hinaus vermag Kompetenzmanagement im betrieblichen Kontext auch Kompetenzen eines Mitarbeitenden aufzuzeigen, welche über die in einem Stellen- oder Rollenprofil beschriebenen Anforderungen hinauszeigen. Das so sichtbar gewordene Kompetenzpotenzial kann bestmöglich genutzt und Mitarbeitende können gezielt gefördert und entsprechend individueller Eignung eingesetzt werden. Betriebliches Kompetenzmanagement vermag in diesem Sinne, die individuellen Ziele der Mitarbeitenden mit den strategischen Zielen der Organisation bestmöglich und gegenseitig gewinnbringend zu vereinen.

Die Kompetenzanforderungen für Aufgaben und Positionen in Betrieben sind vielfältig, komplex und stetiger Veränderung unterworfen. Fachspezifische Kompetenzen werden immer öfter durch Praxiserfahrung erworben, wozu formale Nachweise fehlen. Dies gilt gerade für Kompetenzen im persönlichen oder im sozial-kommunikativen Bereich. Kompetenzmanagement steht darum auch im betrieblichen Kontext dafür, non-formal bzw. informell oder zufällig erworbene Kompetenzen (Tab. 1) zu dokumentieren und glaubhaft nachzuweisen. Im Rahmen von Bewerbungen und Karriereplanung geben die Unternehmen den so aufbereiteten Kompetenzen einen Wert und tragen direkt zur Validierung und Anerkennung bei. Abbildung 3 fasst die Rolle von Institutionen und Unternehmen als Kompetenznutzende zusammen.



Abbildung 3: Arbeitgebende in Institutionen und Unternehmen als Akteurinnen und Akteure im Kompetenzmanagementprozess

3 Validierung im Zusammenspiel unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure im Kompetenzmanagementprozess

Kompetenzmanagementprozesse werden von Akteurinnen und Akteuren unterschiedlich interpretiert und genutzt. Divergierende Kompetenzkonzepte und -modelle im Arbeits- und Bildungskontext erschweren die Vergleichbarkeit und den Transfer von Kompetenzen ebenso wie die Steuerung und den Nachweis der Kompetenzentwicklung.

Unabdingbare Voraussetzung für die Validierung und Anerkennung von Kompetenzen ist die Zusammenarbeit und Vernetzung verschiedener Akteurinnen und Akteure. Abbildung 4 illustriert das multisektorale Netzwerk im Zusammenspiel von Kompetenzmanagement und -validierung und zeigt Ansprüche an die Aufbereitung und den Austausch von Kompetenzinformationen auf.

Das Individuum steht als Kompetenzträgerin bzw. Kompetenzträger mit seinen Zielen und Strategien an der Spitze des Modells (Dahlmeyer et al., 2016). Es übernimmt die Verantwortung für die Entwicklung seiner Kompetenzen und baut mittels Aus- und Weiterbildungen, organisierten Selbstlernens, praktischer beruflicher und außerberuflicher Erfahrungen seine Kompetenzen auf. Durch stetige Selbstreflexion und -evaluation überprüft und validiert das Individuum seine Kompetenzen und pflegt sein persönliches Portfolio.

In der Interaktion mit Bildungsanbietenden wählt das Individuum Bildungsangebote aus, welche seiner Kompetenzentwicklung dienen. Es positioniert sich hinsichtlich spezifischer Anforderungsprofile, etwa die Zulassungsbedingungen zu Studiengängen oder zwecks Anrechnung von bereits vorhandenen, non-formell oder informell (Abb. 1) erworbenen Kompetenzen. Hierzu erstellt das Individuum ein Dossier, in dem alle relevanten Kompetenzen dokumentiert und mittels Nachweisen belegt sind.

Im Rahmen von Validierungsverfahren – beispielsweise für die Erlangung eines Berufsabschlusses – dokumentieren Individuen die geforderten Kompetenzen und reichen einen Anerkennungsantrag mit dem entsprechenden Dossier ein. In einem strukturierten Verfahren wird das Dossier von einer Prüfungskommission begutachtet und es wird über Anrechnung, Gleichwertigkeit und Zertifizierung der ausgewiesenen Bildungsleistungen entschieden (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT, 2008; Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, 2018).

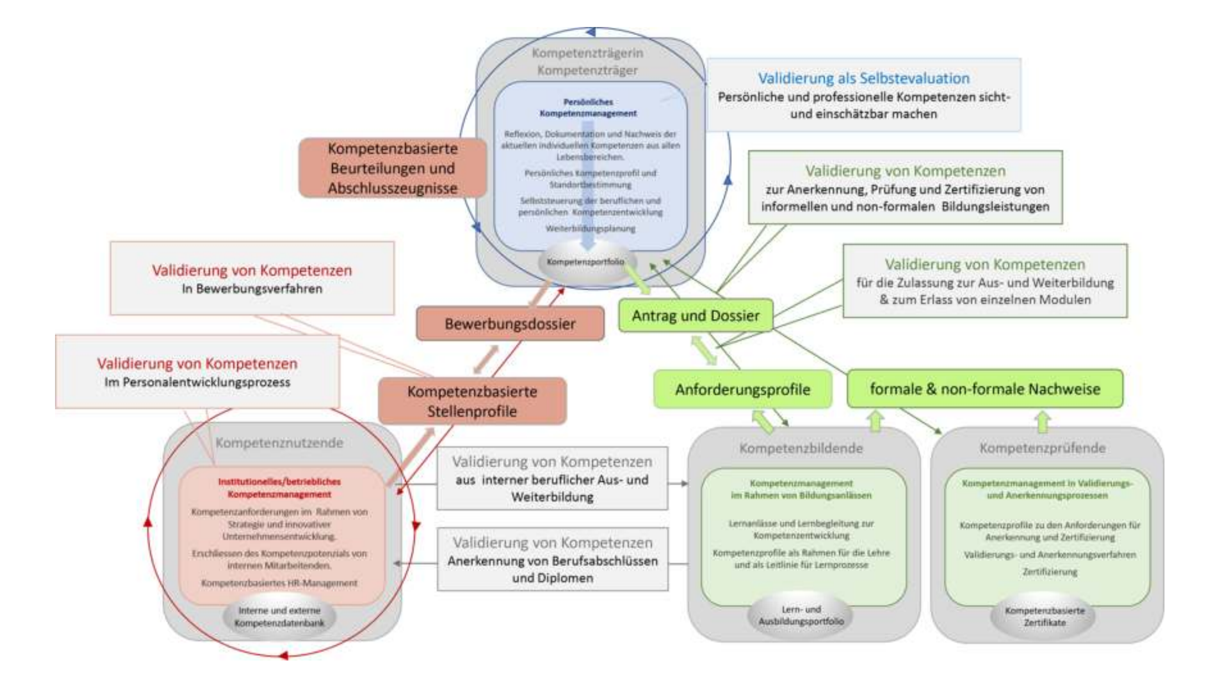


Abbildung 4: Netzwerk der Validierungs- und Kompetenzmanagementprozesse multipler Akteurinnen und Akteure (in Anlehnung an North & Sieber-Suter, 2017, S. 598)

In der Interaktion mit Arbeitgebenden positioniert sich das Individuum in Bewerbungsverfahren, indem es die im Stellenprofil geforderten Kompetenzen ausweist. Einmal im Arbeitsprozess, reflektiert, pflegt und erweitert das Individuum in Absprache mit seinen Vorgesetzten die geforderten professionellen Kompetenzen laufend und dokumentiert Kompetenzstand und -entwicklung im Rahmen von Standortgesprächen. Die Validierung und Anerkennung der dergestalt präsentierten Kompetenzen durch den Arbeitgebenden stehen für beruflichen Erfolg und erfolgreiche Karriereentwicklung. Die von Vorgesetzen und Teammitgliedern bestätigten Kompetenzen einschließlich der dazu dienlichen Nachweise fließen wiederum in das persönliche Portfolio ein.

In der Interaktion zwischen Kompetenzbildenden, Kompetenzprüfenden und Kompetenznutzenden gestaltet sich die Validierung von Kompetenzen einerseits durch die Anerkennung von Bildungsabschlüssen und Qualifikationen, die bei den Arbeitgebenden für das Vorhandensein von bestimmten Kompetenzen bürgen. Andererseits wird Validierung durch Anerkennung, Gleichwertigkeit und Formalisierung betriebsinterner Aus- und Weiterbildung realisiert. Dem Individuum bieten beide Validierungsverfahren formalisierte Kompetenzbelege, die Zugang zu neuen Aufgaben und Rollen eröffnen und eine Verbindung von Theorie und Praxis gewährleisten.

4 Rahmenbedingungen für den Austausch von Kompetenzinformationen zwecks Validierung

Ein vernetztes Kompetenzmanagementsystem bedarf eines verständlichen, aussagekräftigen Orientierungsrahmens, in dem sich sowohl individuelle Kompetenzformulierungen, betriebliche Kompetenzanforderungen sowie Ziele für die Kompetenzentwicklung in der Aus- und Weiterbildung verorten lassen. Es erlaubt damit, Kompetenzformulierungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu verstehen und macht sie vergleich- und einschätzbar (North & Sieber-Suter, 2017). Digitale Netzwerke und Plattformen, welche mit einer nutzerfreundlichen Bedienung die direkte Vernetzung von Individuen, Bildungsinstitutionen und Arbeitgebenden ermöglichen, bieten dazu neue praktische Möglichkeiten an.

4.1 Kompetenzen beschreiben

Besondere Aufmerksamkeit kommt im praktischen Kompetenzmanagement der Kompetenzbeschreibung zu, bei der auf Klarheit, Eindeutigkeit sowie auf den situativen Bezug einer Kompetenz zu achten ist. Generell können Kompetenzen unterschiedlich ausgeprägt beschrieben werden, wobei der Detailierungsgrad von sehr allgemeinen und abstrakten bis hin zu sehr eingehend und ausdifferenzierten Beschreibungen reicht. In der Praxis hat sich ein mittlerer Differenzierungsgrad bewährt, der aussagekräftig ist, ohne zu überfordern. Empfehlenswert ist zudem die sprachliche Personifizierung von Kompetenzbeschreibungen. „Ich kann"-Formulierungen verstärken ein positives Gefühl des Könnens und unterstützen gleichzeitig die

kritische Selbstreflexion, ob eine beschriebene Kompetenz in der entsprechenden Situation auch tatsächlich abgerufen werden kann.

Fachbezogene und methodische Kompetenzen sind in der Regel einfacher zu beschreiben. Sie lassen sich aus den Aufgaben einer Berufsrolle oder eines Stellenprofils ableiten und durch entsprechende Tätigkeiten und Leistungen veranschaulichen. Für den Nachweis von Selbst-, Personal- oder Humankompetenzen sowie sozial-kommunikativen Kompetenzen sind dagegen Selbst- und Fremdeinschätzungsprozesse und die Beschreibung von Situationen, in welchen diese Kompetenzen zum Ausdruck kamen, unabdingbar. Das Kompetenzmanagement bietet hierzu das benötigte Instrumentarium und schafft damit die Grundlage für die Validierung dieser „weichen" Kompetenzen.

4.2 Kompetenzen strukturieren

Die beschriebene Kompetenzvielfalt wird in einem nächsten Schritt verständlich und nachvollziehbar strukturiert, einzelne Kompetenzen werden gebündelt, in sinnvolle Kategorien oder Bereiche geordnet und zu einem Kompetenzprofil zusammengestellt. Dafür kommen unterschiedliche Ordnungssysteme und thematische Strukturen infrage.

In der Praxis lassen sich beschriebene Kompetenzen oft nur schwerlich in endgültige, trennscharfe Kategorien einteilen, je nach Bedarf und Anwendungsbereich sind immer auch alternative Kompetenzdimensionen möglich. Einheitlich anerkannte Kategorisierungen von Kompetenzen existieren mit Ausnahme erster Ansätze auf europäischer Ebene kaum (vgl. etwa ESCO: European Commission, 2020). Dies erschwert die Vergleichbarkeit und Anerkennung von Kompetenzen über Landes- und Institutionsgrenzen hinweg.

Nichtsdestotrotz hat es sich im Kompetenzmanagement bewährt, Kompetenzbeschreibungen in sinnvolle Kategorien zusammenzufassen. Dabei hat die lange verwendete Systematik der Fach-, Methoden, Selbst- und Sozialkompetenzen längst handlungsorientierten Konzepten Platz gemacht (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007; KMK, 2007; North et al., 2018, S. 68). Die in einem Handlungsfeld – beispielsweise Führung, Beratung, Lehre, Projekt- und Prozess- oder Personalmanagement – beschriebenen Aufgaben dienen hier als Ordnungsstruktur benötigter Kompetenzen. Darin lassen sich sodann fachlich-methodische wie auch personale und sozial-kommunikative Kompetenzen zusammenführen und gebündelt als Kompetenzprofil mit all ihren Facetten überzeugend präsentieren (Abb. 5).



Abbildung 5: Persönliches Kompetenzprofil mit 5 Kompetenzkategorien (erstellt mittels www.skillhub.ch)

Ein Kompetenzprofil kann sich sowohl an einem aktuellen IST wie an einem prospektiven SOLL ausrichten (North et al., 2018, S. 74). Ein IST-Profil zeigt die bisher erworbenen und verfügbaren Kompetenzen einer Person, eines Teams oder einer ganzen Organisation auf.

SOLL-Profile werden von Organisationen, Institutionen oder Betrieben erstellt und zeigen ein Set von Kompetenzen, die für eine bestimmten Aufgabe, Funktion oder ein Entwicklungsziel benötigt werden. Auch Individuen können jedoch maßgeschneiderte SOLL-Profile erstellen, etwa um persönliche Entwicklungsziele zu definieren.

Ein IST-SOLL-Vergleich (Abb. 6) verdeutlicht schließlich die Differenz zwischen vorhandenen und geforderten Kompetenzen und identifiziert das Entwicklungspotenzial.

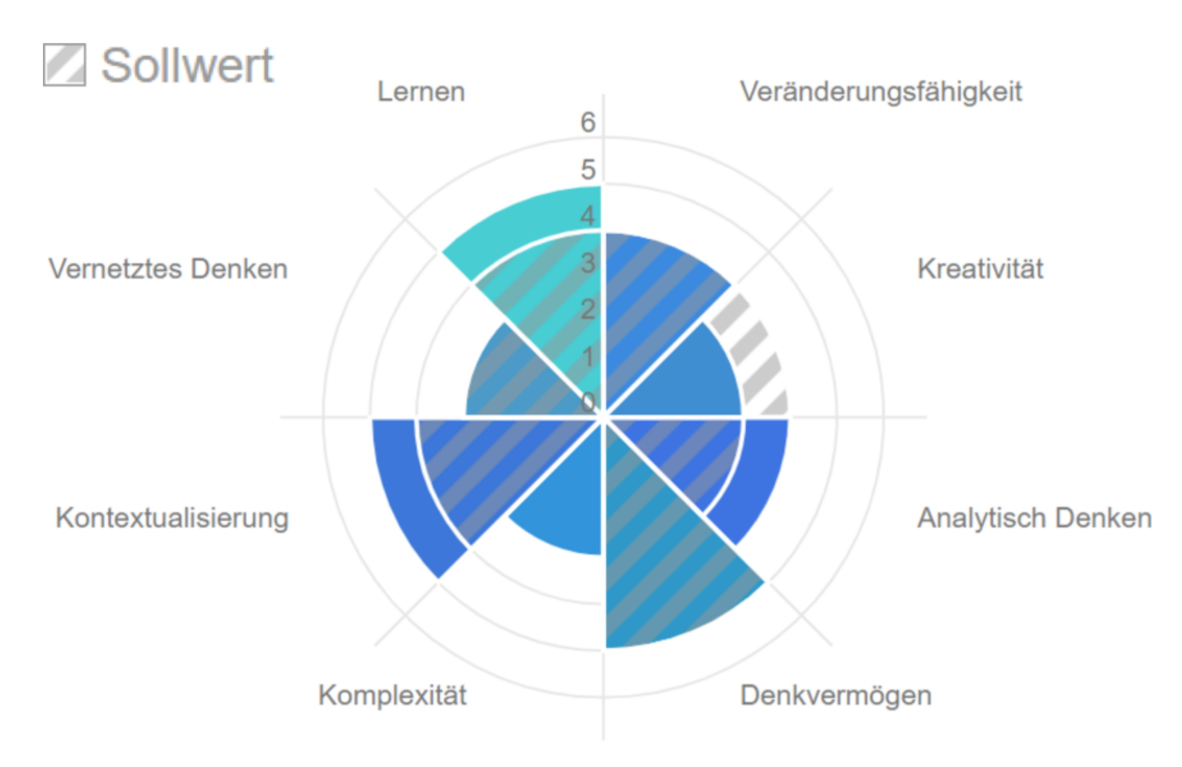


Abbildung 6: Beispiel eines IST-SOLL-Vergleichs (erstellt mittels www.skillhub.ch)

4.3 Kompetenzen beurteilen und bewerten

Die Beurteilung der Validität von Kompetenzinformationen bleibt eine zentrale Herausforderung im Austausch von Kompetenzen zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren. Mehrere Verfahren wurden deshalb dahingehend entwickelt, Kompetenzen transparenter und für alle nachvollziehbar bewerten und messen zu können (Erpenbeck & Rosenstiel, 2017). Auch quantitative Beurteilungsverfahren (Sauter & Sauter, 2017) kommen zum Einsatz, beispielsweise die Leistungstests, welche im Rahmen der im Auftrag der OECD lancierten, internationalen Schulleistungsstudie PISA eingesetzt wurden. Diese können allerdings bestenfalls Fach-, kaum aber Handlungskompetenzen erfassen und sind deshalb für kompetenzbasierte Entwicklungsprozesse wenig geeignet.

Qualitative Verfahren basieren hingegen auf der Zuordnung von Kompetenzstufen durch das Individuum selbst und durch Drittpersonen in dessen Umfeld. Selbst- und Fremdeinschätzungen funktionieren sowohl ergänzend wie vergleichend und helfen, unterschiedliche Beurteilungssichten zu einem möglichst objektiven Beurteilungsbild zusammenzufügen.

In qualitativen Beurteilungsverfahren gelten Handlungen als messbare Evidenz für Kompetenzen, welche sich demnach durch die Beobachtung und Beschreibung von kompetentem Verhalten in diversen Situationen nachweisen lassen. Durch die sorgfältige Dokumentation aussagekräftiger Nachweise (Dokumente, Arbeits- und Projektergebnisse, Rückmeldungen aus Feedbackprozessen, Mitarbeitendenbeurteilungen, Arbeitszeugnisse, etc.) wird die Beurteilung der beschriebenen Kompetenzen belegt. Hierzu bieten digitale Kompetenzmanagement-Plattformen vielfach verbes-

serte Möglichkeiten. Bilder, Film- und Tondokumente, online erlangtes Feedback und Fremdeinschätzungen aus beruflichen Netzwerken wie auch die Diskussion und der Austausch rund um persönliche und berufliche Kompetenzen lassen sich mithilfe digitaler Medien mühelos vereinen und eröffnen neue kreative Möglichkeiten.

Mehrstufige Einschätzungsraster sind ein weiteres bewährtes Mittel zur Kompetenzbeurteilung. Die Beschreibung der Kompetenzzunahme von Stufe zu Stufe erweist sich allerdings als anspruchsvoll, da allgemeingültige Kriterien fehlen. Für die Beurteilung und Bewertung von Kompetenzstufen gelten folgende Kriterien als relevant (European Union, 2017; North et al., 2018, S. 79 ff.).

Wissen und Erfahrungen: Welche Wissenstiefe und -breite und welchen Grad an Erfahrung hat das Individuum auf einem bestimmten Gebiet bzw. wird benötigt? Handelt es sich um Grundkenntnisse, differenzierte Kenntnisse oder umfangreiches Wissen mit vielfältiger Anwendungserfahrung?

Komplexität der Aufgabenstellung: Die Komplexität einer Aufgabe oder Situation hängt von multiplen Faktoren und dem Ausmaß und der Art ihrer gegenseitigen Abhängigkeiten ab. Eine Anfängerin bzw. ein Anfänger wird einfache vorstrukturierte Aufgaben bewältigen können, die wenig veränderliche Faktoren beinhalten und mit einem gelernten Handlungsablauf lösbar sind. Eine Expertin bzw. ein Experte verfügt dagegen über ein Repertoire von Lösungsstrategien und kann vielfältige Einflussfaktoren mitbeachten.

Selbstständigkeit in der Handlung, Selbststeuerung: Der Weg, das Ziel und die Eigeninitiative zur Zielerreichung bilden den Kern dieser Beurteilungsdimension. Selbststeuerung beinhaltet den selbständigen Entscheid, wie das Ziel zu erreichen ist und schließt den lösungsorientierten Umgang mit unvorhergesehenen Hindernissen, die bei der Zielerreichung auftreten, mit ein. Sind Weg und Ziel vorgegeben und wird ein Individuum angeleitet, auf dem vorgegebenen Weg das gesetzte (fremdbestimmte) Ziel zu erreichen, so werden geringe Anforderungen an Selbstständigkeit und Selbststeuerung gestellt. Sind jedoch Weg und Ausgestaltung des Ziels frei wählbar oder muss das Ziel sogar selbst formuliert und eigenverantwortlich und ohne Unterstützung erreicht werden, lässt dies auf einen hohe Ausprägungsgrad dieser Kompetenzdimension schließen.

Reflexionsfähigkeit: Kompetenzen verlangen, das eigene Handeln und auch jenes von Drittpersonen situativ zu überprüfen. Inwieweit ist ein Individuum fähig, Prozesse, Sachverhalte, Personen und Verhaltensweisen kritisch auf die definierten Anforderungen hin zu hinterfragen? Ist es in der Lage, im Dialog mit sich selbst oder im Dialog mit anderen über eigenes und gemeinsames Handeln nachzudenken? Dabei gilt es, sowohl *in* als auch *über* Handlungen zu reflektieren. Die Ausprägung der Kompetenz reicht von der Beurteilung eigener Handlungen unter Anleitung und der Verbesserung mittels Vorgaben bis hin zur selbstständigen Reflexion, Fehler- und Potenzialanalyse, die für die Erweiterung und Optimierung der Handlungsmöglichkeiten genutzt wird.

Alle vier Dimensionen fließen in die mehrstufigen Einschätzungsraster von Kompetenzausprägungen ein. Eine im Kompetenzmanagement ausgiebig erprobte

Einstufung von Kompetenzen (Sieber & North, 2010) baut auf diesen vier Beurteilungsdimensionen auf und schließt zugleich an die im europäischen Sprachenportfolio verwendeten Kompetenzstufen A1–C2 an.

Besondere Aufmerksamkeit gebührt der Beurteilung von persönlichkeitsbezogenen und sozial-kommunikativen Kompetenzen, betreffen sie doch sensible Informationen zu verhaltens- und kommunikationsspezifischen Persönlichkeitsmerkmalen. Anders als die Dokumentation fachbezogener Aufgaben und Leistungen werden hier sehr direkt individuell-persönliche Eigenschaften eines Menschen beschrieben und bewertet. In der Praxis sind im Umgang mit diesen Daten darum rigorose Diskretion, äußerste Sorgfalt und viel Fingerspitzengefühl gefragt.

Dem Kompetenzmanagement geht es in erster Linie um die Wertschätzung von Kompetenzen. Im Fokus steht die auf individuelle, professionelle und/oder institutionelle Ziele ausgerichtete Kompetenzentwicklung. Wird Kompetenzmanagement ausschließlich als Instrument zur Beurteilung und Bewertung von Kompetenzen eingesetzt, wird dessen volles Potenzial nicht ausgeschöpft. Pflichterfüllung, das monotone Abarbeiten von Einschätzungsrastern, ein Druck zur Beweisführung und die Angst vor einem Nicht-Genügen oder persönlichen Defiziten reduzieren die Motivation und verhindern einen offenen und transparenten Umgang mit Kompetenzen und Entwicklungspotenzialen.

Auch im Kompetenzmanagement bleibt Validierung im Sinne der Beurteilung und Bewertung von Kompetenzen deshalb ein Schlüsselfaktor. Das Kompetenzmanagement kann unterschiedliche Kompetenzaspekte aufgreifen und schafft damit eine solide Grundlage für vergleichbare Selbst- und Fremdeinschätzungen. Eine universale oder abschließende Kompetenzbeurteilung und -bewertung ist aber auch mittels Kompetenzmanagement nicht leistbar. Diese ist und bleibt subjektiv und bewegt sich im Interpretationsspielraum zwischen mehrfacher und wiederholter Selbst- und Fremdbeurteilung. (North et al., 2018, S. 79 ff.).

5 Kompetenzmanagement sinnvoll einsetzen: ein Blick in die Zukunft

Der Nachweis und die Beurteilung von Kompetenzen bilden Schlüsselstellen im Validierungsprozess. Das Kompetenzmanagement bietet die für die Dokumentation und den Austausch der Kompetenzen notwendigen Verfahren und Instrumente. Im Zusammenspiel verschiedener Akteure bildet es eine verbindende Klammer, in dem es Wissen und Können aus unterschiedlichen Lernkontexten als gleichwertig betrachtet und vereint.

Digitale Systeme und Netzwerke eröffnen dem Kompetenzmanagement neue und innovative Möglichkeiten zur Dokumentation (e-Portfolio), zur Beurteilung (Kompetenzzuweisung durch Dritte) und zum Austausch von Kompetenzen (Netzwerke). Nichtdestotrotz bleibt Kompetenzmanagement eine anspruchsvolle Aufgabe, die individuell wie institutionell Zeit, Motivation und Engagement verlangt.

Im Gegensatz zu tradierten, vor allem fach- und wissensspezifisch ausgerichteten Kompetenzbeurteilungen, nimmt Kompetenzmanagement die Person mit all ihren Kompetenzen in den Blick. Darin verbirgt sich indes zugleich auch das Risiko, Privates und Öffentliches miteinander zu verschmelzen und alles und jedes als Kompetenz ständig bewirtschaften und zwecks Bewertung offenlegen zu müssen. Fraglich ist zudem, inwieweit eine Person mittels Kompetenzen zu fassen ist und ob und wo im Kompetenzkonzept persönliche Eigenschaften wie Weitsicht, Toleranz, Mitgefühl etc. aufgehoben sind

Es gilt deshalb, Kompetenzmanagement zu Validierungszwecken sinn- und maßvoll einzusetzen, kompetenzfreie Zonen zu definieren und dem Druck permanenter Selbstdarstellung- und -beurteilung nicht unreflektiert nachzugeben.

Literatur

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007). *Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (2008). Validierung von Bildungsleistungen. Der Erfahrung einen Wert verleihen. *Nationaler Leitfaden, Berufliche Grundbildung* (2. Aufl.). Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (Hrsg.). https://edudoc.ch/record/31567

Dahlmeyer, M., Reinhardt K. & Schnauffer, H. G. (2016). *Die Zukunft des Kompetenzmanagements: Vorschlag für ein transversales „System Modell“ zur Kompetenzvernetzung zwischen Wissenschaft und Industrie als Voraussetzung für effektive Wissensarbeit*. Gesellschaft für Wissensmanagement.

Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (2007). Handbuch Kompetenzmessung. *Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Aufl.). Schäffer-Poeschel.

Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. von, Grote, S. & Sauter, W. (2017). Handbuch Kompetenzmessung. *Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Schäffer-Poeschel.

Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2019). Stoppt die Kompetenzkatastrophe. *Wege in eine neue Bildungswelt* (2. Aufl.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-59677-7

European Commission (2020). *European Skills/Competences, Qualifications and Occupations ESCO*. https://ec.europa.eu/esco/portal

European Union (2016). *Classification of learning activities* (CLA) MANUAL 2016 edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2785/874604. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-manuals-and-guidelines/-/ks-gq-15-011, 2016

European Union (2017). *Europäischer Qualifikationsrahmen EFQ*. https://europa.eu/europass/de/european-qualifications-framework-eqf

Gnahs, D. (2010). Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. *Reihe Studientexte für Erwachsenenbildung*. W. Bertelsmann

Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8. Aufl.). Beltz.

KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf

Kraus, K. (2014). „Lernen im Prozess der Arbeit" als Ansatzpunkt für die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen. In B. Sieber-Suter, B. (Hrsg.), *Kompetenzmanagement. Erfahrungen und Perspektiven zur beruflichen Entwicklung und Lehrenden in Schule und Weiterbildung* (S. 218–232). hep.

Krautz, J. (2015). *Kompetenzen machen unmündig, Streitschriften zur Bildung* (H. 1). Fachgruppe Grundschulen GEW (Hrsg).

Largo, R. H. (2017). *Das passende Leben*. S. Fischer.

Le Boterf, G. (1998). *De la compétence à la navigation professionelle*. Les Editions d'Organisation.

North, K. & Reinhardt, K. & Sieber-Suter, B. (2018). *Kompetenzmanagement in der Praxis, Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16872-8

North, K. & Sieber-Suter, B. (2017). Kompetenzentwicklung im digitalen Wandel. In J. Erpenbeck & W. Sauter (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz* (S. 591–608). Schäffer-Poeschel.

Rychen, D. & Salganik. L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life in a Well-Functioning Society*. Hogrefe and Huber.

Sauter S. M. & Sauter W. (2017). Zielorientierte Kompetenzentwicklung mit bedarfsgerechter Kompetenzmessung. In J. Erpenbeck & W. Sauter (Hrsg.). *Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz* (S. 169–174). Schäffer-Poeschel.

Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren, EDK. *Standardisierte Leistungstests*. https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/kantonsumfrage/b-35-standardisierte-leistungstests

Sieber B. & North K. (2010). Portfolio-Persönliches Kompetenzmanagement für Mitarbeitende an Hochschulen. *Systematische Dokumentation zum Stand und zur Entwicklung des beruflichen Potenzials* (1. Aufl.). Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung (Hrsg.).

Sieber-Suter, B. (2014). Weiterbildung kompetenzbasiert konzipieren und planen. In B. Sieber-Suter (Hrsg.), *Kompetenzmanagement. Erfahrungen und Perspektiven zur beruflichen Entwicklung und Lehrenden in Schule und Weiterbildung* (S. 178–190). hep.

Sieber-Suter, B. & Kleeb-Fischer, H. (2010). Portfolio – Persönliches Kompetenzmanagement für Fachpersonen im Bildungsbereich und in Schulen. *Systematische Dokumentation zum Stand und zur Entwicklung des beruflichen Potenzials* (3., überarb. Aufl.). Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung (Hrsg.).

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2018). *Leitvorlage Regelung des Qualifikationsverfahrens mit Validierung von Bildungsleistungen*. Bern: Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF.

Steinebach, Ch., Eberhardt, D., Kotrubczik, H., Majkovic, A.-L. & Zinsli M. (2014). Reflexion persönlicher Kompetenzentwicklung. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Potenzial als Sozialisationsprozess und Grundlage für Gesundheit und Wohlbefinden. In B. Sieber-Suter (Hrsg.), *Kompetenzmanagement, Erfahrungen und Perspektiven zur beruflichen Entwicklung von Lehrenden in Schule und Weiterbildung* (S. 20–31). hep.

Weber, A. (2014). Kompetenzorientiert beurteilen und bewerten. In Sieber-Suter, B. (Hrsg.), *Kompetenzmanagement. Erfahrungen und Perspektiven zur beruflichen Entwicklung und Lehrenden in Schule und Weiterbildung* (S. 205–217). Bern: hep.

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), Defining and selecting key competencies *(*S. 45–65). Hogrefe & Huber.

Werquin, P. (2009). Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: an overview of some key issues. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 32*(3), 11–23. https://doi.org/10.3278/REP0903W011

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Das Individuum als Akteurin bzw. Akteur im Kompetenzmanagementprozess 327

Abb. 2 Bildungsanbietende als Akteurinnen und Akteure im Kompetenzmanagementprozess 328

Abb. 3 Arbeitgebende in Institutionen und Unternehmen als Akteurinnen und Akteure im Kompetenzmanagementprozess 329

Abb. 4 Netzwerk der Validierungs- und Kompetenzmanagementprozesse multipler Akteurinnen und Akteure 331

Abb. 5 Persönliches Kompetenzprofil mit 5 Kompetenzkategorien 334

Abb. 6 Beispiel eines IST-SOLL-Vergleichs 335

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Formen des Kompetenzerwerbs und des Lernens 323

Autorin

Dr. Barbara Sieber-Suter promovierte in Naturwissenschaften und verfügt über diverse Aus- und Weiterbildungen in Erwachsenenbildung, Beratung und Coaching. Von 2003 bis 2014 arbeitete sie als Dozentin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Sie arbeitet heute als selbstständige Unternehmerin und Beraterin im Bereich Kompetenzmanagement.
Kontakt: info@sie-kompetenzmanagement.ch
Internet: http://www.sie-kompetenzmanagement.ch/

IV.4 Qualität als Thema im Diskurs zur Validierung non-formaler und informeller Lernergebnisse

Philipp Assinger

Abstract

Qualität ist ein zentrales Thema im Diskurs zur Validierung non-formaler und informeller Lernergebnisse. Sie ist in der politisch motivierten Steuerung wie auch in der konzeptionellen Entwicklung, der Implementierung und routinemäßigen Umsetzung von Validierungsverfahren von Bedeutung, um Vertrauen in die Validierung herzustellen und dauerhaft sicherzustellen. In der wissenschaftlichen Beschäftigung werden unterschiedliche Akzentuierungen vorgenommen, wodurch sich eine thematisch breite Auseinandersetzung mit Gütekriterien, Standards und validierungsspezifischen Qualitätskriterien ergibt. Ziel dieses Beitrags ist, den Qualitätsdiskurs in eine Systematik zu bringen, mit der theoretische wie empirische Forschungsarbeiten angeregt und eingeordnet werden können.

Schlagworte: internationaler Diskussionsstand, psychometrische Gütekriterien, validierungsspezifische Standards, Qualitätsbereiche in Validierungsverfahren, heuristisches Modell empirischer Forschung

Quality is a core issue within the discourse on the validation of non-formal and informal learning outcomes. For political governance as well as for the conceptual development, the implementation and the routine-based processes of validation, quality is of significance in order to gain and maintain reliability for validation measures. Within the scholarly debate, emphasis is but on different aspects of quality which brings about a thematically broad discussion about general quality criteria, standards and more validation specific quality criteria. The aim of this chapter is to add a systematic perspective and by this support the creation of empirical research and its integration into the broader discourse.

Keywords: state of the international discourse, psychometric quality criteria, validation specific standards, quality areas in validation measures, heuristic model for empirical research

Einleitung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Thema der Qualität von Validierung non-formaler und informeller Lernergebnisse (im Weiteren: *Validierung*). Nach der Einbettung dieses Themas werden zwei Fragen in den Mittelpunkt der Ausführungen gestellt: Was wird im internationalen Diskurs zur Qualität der Validierung diskutiert? Welche Ansatzpunkte für die wissenschaftliche Thematisierung lassen sich daraus ableiten? Die Erkenntnisse, die in der Bearbeitung dieser Fragen gewonnen werden, fließen in eine erste Skizze eines heuristischen Modells ein (Abb. 1), mit dem einige Orientierungspunkte für Forschungsfragen vorgeschlagen werden. Abschließend werden Forschungsdesiderata benannt.

1 Einbettung des Themas Qualität von Validierung

Was Validierung kennzeichnet, ist, dass ihre Logik nahelegt, gesellschaftlich etablierte Prinzipien und Regeln der Übersetzung von Wissen in Bildungs- bzw. Berufsabschlüsse zu hinterfragen. Erfahrungsbasiertes Wissen soll durch Validierung eine Aufwertung erfahren und damit in Konkurrenz mit dem anerkannten wissenschaftsbasierten Wissen treten, das in Curricula und pädagogische Konzepte übertragen und in formalen Bildungseinrichtungen vermittelt, bewertet und zertifiziert wird (Cooper et al., 2017). Da damit immer auch Fragen zur Kontrolle über die Produktion, die Kontextualisierung und die Distribution von Wissen verbunden sind, ist es wenig verwunderlich, dass es Akteurinnen und Akteure gibt, die sich mit der Vorstellung schwertun, Lernergebnissen, die außerhalb des formalen Bildungssystems, aber vor allem in informellen Zusammenhängen der alltäglichen Lebensführung zustande gekommen sind, den gleichen Wert beizumessen, wie jenen, die in formalen Kontexten erarbeitet wurden.

Die Validierungspraxis und die Validierungsforschung sind auf der Suche nach einer Antwort auf diese Bedenken und bewegen sich dabei in einer „Spanne zwischen trivialem, bürokratisch-administrativem Handeln im Sinne traditioneller Prüfungsmodelle bis hin zu hoch reflexiven formativen Verfahren mit Selbst- und/oder Fremdbewertungen“ (Schlögl, 2017, S. 31). Bestrebungen bestehen dabei jedenfalls, eine wissenschaftlich begründete validierungsspezifische pädagogische Praxis zu entwickeln und zu etablieren (Cooper et al., 2017; Gugitscher & Schmidtke, 2018).

Vor diesem Hintergrund besteht eine wesentliche Aufgabe im Zusammenspiel von Wissenschaft, Praxis und Politik darin, über die Fokussierung auf die Qualität dieser spezifischen pädagogischen Praxis Legitimität für und Vertrauen in die Validierung herzustellen (Gruber & Nuissl, 2018, S. 103).[1] Denn, ob Validierung als alter-

1 Da es nur wenige wissenschaftliche Beiträge gibt, die sich ausschließlich mit Fragen zur Qualität befassen, jedoch viele, in denen die Akteurinnen und Akteure im Zuge der Beschäftigung mit anderen Fragestellungen auf die Qualität verweisen, habe ich mich entschieden, auch bei ausgewählten Paraphrasierungen und Verweisen die Seitenzahl anzugeben, um so für die Lesenden die Nachvollziehbarkeit sicherzustellen.

nativer Weg der individuellen Weiterbildung und beruflichen Qualifizierung in der gesellschaftlichen Breite akzeptiert, anerkannt und wertgeschätzt wird, hängt im Wesentlichen davon ab, inwiefern es gelingt, befürwortende wie auch skeptische Erwartungen, Interessen und Ansprüche, die unterschiedliche Akteurinnen und Akteure mit der Validierung in Verbindung bringen, anzusprechen. Dieser Beitrag konzeptualisiert *Qualität* von Validierung daher im Anschluss an Harm Kuper (2013) in ihrer Funktion „als kommunikativer Knotenpunkt, über den Anschlüsse an Fragen praktischer Gestaltung, normativer Reflexion, theoretischer Konzeptualisierung und empirischer Forschung hergestellt werden" (ebd., S. 199).

2 Überblick über den internationalen Diskussionsstand

International gesehen ist Validierung schon wesentlich früher politisch gefordert, praktisch umgesetzt und wissenschaftlich reflektiert worden als im deutschsprachigen Europa (Bohlinger & Münchhausen, 2011; Harris et al., 2011). Dementsprechend gibt es signifikant mehr englischsprachige Publikationen, die im Zuge der Thematisierung von Qualität relevant sind, als deutschsprachige. Ich greife deswegen auf deutschsprachige wie auch auf englischsprachige wissenschaftliche Beiträge und Policy Dokumente zurück.

2.1 Kritische Auseinandersetzung mit den psychometrischen Gütekriterien

Bleibt man vorerst bei einer fachlich-inhaltlichen Betrachtung, so geht es bei Validierung darum, ein möglichst adäquates Abbild der Lernergebnisse zu schaffen, die sich eine Person in verschiedenen Lernkontexten angeeignet hat. Diesen fachlich-inhaltlichen Anspruch teilt sich die Validierung im übertragenen Sinn mit der Psychometrie, deren Ziel es ist, ein möglichst adäquates Abbild individueller Dispositionen zu schaffen. Dementsprechend liegt ein erster Schwerpunkt in der Diskussion um die Qualität von Validierung in der kritischen Auseinandersetzung mit den aus der Psychometrie entlehnten Gütekriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität. Diese Gütekriterien können zusammengefasst wie folgt definiert werden (Gruber et al., 2021, S. 51–60; Schmid, 2018a, S. 116–118):

- Das Kriterium der *Objektivität* gibt an, in welchem Ausmaß die Ergebnisse einer Lernergebnisfeststellung unabhängig von den Personen sind, welche die Feststellung durchführen. Es werden drei Formen der Objektivität unterschieden: die Durchführungsobjektivität, die Auswertungsobjektivität und die Interpretationsobjektivität.
- Das Kriterium der *Reliabilität* kennzeichnet die Genauigkeit und Verlässlichkeit, mit der die Lernergebnisfeststellung ein intendiertes Merkmal (i. e. Lernergebnis) erfasst. Die Reliabilität ist umso höher, je geringer die Fehler bei einer mehrmaligen Durchführung oder einer Durchführung durch unterschiedliche Personen

ist. So müsste eine vollständig reliable Lernergebnisfeststellung bei wiederholter Durchführung zu denselben Ergebnissen führen.
- Das Kriterium der *Validität* betrifft die Frage, inwieweit bei einer Lernergebnisfeststellung genau das erfasst wird, was zu erfassen vorgegeben wird. Validität meint daher die Gültigkeit oder Belastbarkeit einer bestimmten Aussage über ein Lernergebnis oder der Operationalisierung des Lernergebnisses selbst. Dabei lassen sich verschiedene Dimensionen unterscheiden wie z. B. die Inhaltsvalidität, die Kriteriumsvalidität und die Konstruktvalidität.

Während die Gütekriterien im Kontext der Diagnostik und Messung von beruflichen Kompetenzen offenbar standardmäßig verwendet werden (Schwarz & Stegmann, 2013), findet in der Breite der Erwachsenen- und Weiterbildung eine kritischere Auseinandersetzung damit statt. Dabei wird vor allem das Argument angeführt, dass die Komplexität der im Zuge einer Validierung zu erfassenden Lernergebnisse Strukturen, Methoden und Instrumente verlangt, welche dieser Komplexität auch gerecht werden.

Die Objektivität von Feststellungsmethoden oder Feststellungsinstrumenten wird aus Gründen der sozial-interaktiven Komponenten in der Identifikation und Bewertung von Lernergebnissen unterschiedlich gehandhabt. Sie wird als ganzheitliches Kriterium auf den gesamten Validierungsprozess bezogen (Schmid, 2018a, S. 116 f.), durch das Kriterium der Intersubjektivität ersetzt (Assinger, 2022, S. 14), mit der Interrater-Reliabilität gleichgesetzt (Stenlund, 2013, S. 536) oder im Zuge einer kommunikativen Validierung angesprochen (Schmid, 2018b, S. 166).

Was die Reliabilität anbelangt, so wird als Kritikpunkt ins Treffen geführt, dass mit der Vielzahl an Lerndomänen, Lernkontexten und Lernprozessen, in denen Lernergebnisse zustande kommen, die Gefahr steigt, dass im Zuge einer Validierung Messfehler auftreten (vgl. Bjornavåld, 2000, S. 30) – dies deswegen, weil damit für Assessorinnen und Assessoren die Herausforderung einhergeht, eine adäquate Interpretation der Nachweise und Indikatoren vornehmen zu müssen, auch wenn sie vielleicht kein oder nur geringes Wissen über das Lernen in den verschiedenen Domänen, Kontexten oder Prozessen haben. Ähnlich verhält es sich mit der Validität. Die Frage, ob tatsächlich jenes Merkmal erfasst wird, das man zu erfassen intendiert, ist umso schwieriger zu beantworten, je mehr es sich um die Erfassung von stark kontextgebundenen oder impliziten Lernergebnissen handelt, die selbst von Kandidatinnen und Kandidaten nicht immer artikuliert oder verschriftlicht werden können (ebd.).

Gruber et al. (2021, S. 58) bringen in diesem Zusammenhang das Reliabilitäts-Validitäts-Dilemma zur Sprache. Demnach ist eine hohe Reliabilität nur bei semantisch engen Lernergebnis-Konstrukten und unter standardisierten Validierungsbedingungen erreichbar, was gerade bei komplexen Konstrukten wiederum einer hohen Validität entgegenläuft, welche in diesen Fällen primär durch flexible und falladäquate Vorgehensweisen gesichert werden kann. Per Andersson (2021b, S. 382) verweist implizit ebenfalls auf dieses Dilemma und spricht sich für ein Balancieren von flexiblen (vali-

den) und standardisierten (reliablen) Vorgehensweisen aus, um sowohl die Reliabilität als auch die Validität zu sichern.

Im internationalen Diskurs scheint das Kriterium der Validität eine Art Sonderstellung zu haben, vor allem wenn es um Verfahren geht, welche die Äquivalenz zwischen non-formal und informell angeeigneten Lernergebnissen und den Inhalten formaler Curricula anstreben. Tova Stenlund (2010, 2012) wie auch David Starr-Glass (2012) befürworten eine Perspektive von Validität, die nicht nur auf die Validierungsergebnisse blickt, sondern auch die potenziellen Konsequenzen im Auge behält, die ein Validierungsverfahren für Kandidatinnen und Kandidaten, aber auch für das Validierungspersonal, die Organisation, in der das Verfahren angesiedelt ist, oder für politische und arbeitsmarktrelevante Akteurinnen und Akteure bereithält. Die Herstellung von Validität, verstanden als die Sicherstellung, dass Anspruch und Realität zusammentreffen, repräsentiert den Versuch, die Interessen und Ansprüche unterschiedlicher Stakeholder zu balancieren. Während Reliabilität die Vermeidung von Fehlern bei der Identifikation von Lernergebnissen im Auge habe, beziehe sich Validität darauf, der Komplexität dessen, was mit Lernergebnissen assoziiert wird, gerecht zu werden, so Starr-Glass (2012, S. 11). In einer ähnlichen Argumentationslinie schlägt Joy van Kleef (2014, S. 224) vor, Validität und Reliabilität als Komponenten eines übergreifenden, gemeinschaftlich ausverhandelten Qualitätsverständnisses zu konzipieren.

2.2 Erweiterte Perspektive auf die Qualität von Validierung

Einige Autorinnen und Autoren haben eine Erweiterung des Katalogs an Gütekriterien vorgenommen und dabei vor allem den Aspekt der Anbindung von Validierungsverfahren an organisationale und zum Teil auch an gesellschaftliche Kontexte miteinbezogen. Marisa Kaufhold (2006, S. 137–144) erweitert den Katalog um die Fairness und den Nutzen und thematisiert auch die Ökonomie und die Akzeptanz als Gütekriterien). Sauter und Staudt (2016, S. 25–31) wie auch Assinger (2022, S. 14 f.) betonen die Ergonomie, also die Passung eines Verfahrens, die es besonders zu beachten gilt, wenn Validierungsverfahren in organisationalen Kontexten wie Bildungseinrichtungen, Interessenvertretungen oder besonders in Betrieben eingebettet sind. Gruber et al. (2021) heben die Praktikabilität als Gradmesser der Eignung, Umsetzbarkeit und Zweckmäßigkeit eines Verfahrens im Kontext von gegebenen Rahmenbedingungen hervor. Denn der „Versuch, eine möglichst hohe Objektivität, Reliabilität und/oder Validität zu erzielen, wird in der Praxis auf Grenzen stoßen, da die gegebenen Rahmenbedingungen ihre Herstellung nicht erlauben“ (ebd., S. 58).

Eine weitere Perspektive bringen Joosten-Ten Brinke et al. (2008) ein. Sie führen im Anschluss an Baartmann et al. (2006) einen bildungsspezifischen Katalog an Kriterien an, in dessen Mittelpunkt das Kriterium der Zweckmäßigkeit („fitness for purpose“) steht. Weitere Kriterien, die von den Autorinnen und Autoren beider Arbeiten genannt werden, sind Transparenz, Akzeptanz, Reproduzierbarkeit von Entscheidungen, Vergleichbarkeit, Fairness, Komplexität der Lernergebnisse, Fitness for Self-Assessment, Mehrwert, Authentizität, Konsequenzen für weitere Bildungs- und Lernprozesse und schließlich Kosteneffizienz. Der Katalog von Baartmann et al. (ebd.)

wurde auch in einer empirischen Untersuchung von Joy van Kleef (2012) eingesetzt und im Hinblick auf seine Tauglichkeit im Kontext von Validierung bewertet. Abgesehen von der Möglichkeit, Qualität mit alternativen Gütekriterien zu betrachten, äußert van Kleef jedoch Bedenken dahingehend, inwiefern Kriterien und Standards, die sich auf bildungsspezifische Kompetenzfeststellungsprozesse beziehen, auch für Validierungsverfahren anwendbar sind.

Martin Schmid (2018a, S. 117) schlägt in Anlehnung an die qualitative Sozialforschung einen Kriterienkatalog vor, der speziell für Validierungsverfahren geeignet sein soll. Sein Vorschlag enthält unter anderem die Forderung nach klar strukturierten und für alle Kandidatinnen und Kandidaten gleich zu durchlaufenden Verfahren, der Trennung von Beurteilung, Bewertung und Zertifizierung, sowohl hinsichtlich der Verfahrensschritte als auch hinsichtlich der durchführenden Personen, oder die Forderung nach einer kommunikativen Validierung, bei der entweder mehrere Assessorinnen und Assessoren oder auch die Kandidatinnen und Kandidaten selbst beteiligt sind. Wie schon Joosten-Ten Brinke et al. (2008) verweist auch Schmid auf die Kosteneffizienz, wenn er darauf hinweist, dass qualitative Verfahren zwar aus bildungswissenschaftlicher Perspektive besser geeignet sind, jedoch den Nachteil mit sich bringen, mehr zeitliche und personelle Ressourcen in Anspruch zu nehmen als quantitative Tests (s. a. Schmid, 2019, S. 7 f.).

2.3 Validierungsspezifische Qualitätsstandards und Kriterien

In einer empirischen Untersuchung zum Gleichbewertungsverfahren des Schweizerischen Verbands für Erwachsenenbildung ist Schmid (2018b) auch der Frage nachgegangen, ob die Gütekriterien quantitativ-empirischer Forschung (Objektivität, Reliabilität und Validität) auch auf qualitative Validierungsverfahren angewendet werden können. Auf Basis einer quantitativen Inhaltsanalyse von 76 Gutachten von Expertinnen und Experten ist Schmid zu dem Schluss gekommen, dass eine Abkehr von den Gütekriterien und die Etablierung von validierungsspezifischen Qualitätskriterien angebracht wären. Er schlägt seinerseits Kriterien auf vier „Ebenen“ vor: 1. Qualitätssicherung durch Bewertungsinstrumente (z. B. simple, klar strukturierte und standardisierte fachlich-kriteriale Bezugsnormen bzw. Kompetenzprofile), 2. Qualitätssicherung durch inhaltliche Setzungen (z. B. Nachweisformen und Analyse der bereitgestellten Evidenzen), 3. Qualitätssicherung durch Qualifikation (z. B. Aus- und Weiterbildung von Validierungsfachkräften), 4. Qualitätssicherung durch die Verfahrensstruktur (s. a. Schmid, 2018a, S. 117).

Wie das *European Inventory on Validation* indiziert, gibt es in den EU-Mitgliedstaaten eine Tendenz, davon wegzugehen, allgemeine, aus Bildungseinrichtungen übernommene Qualitätskriterien und Qualitätssicherungsmaßnahmen zu übernehmen. Stattdessen ist insbesondere auf der Ebene nationaler Regulatorien die Anzahl an validierungsspezifischen Qualitätsvorgaben in den letzten Jahren gestiegen (vgl. Cedefop et al., 2019, S. 29–30).

Eine erweiterte Thematisierung von validierungsspezifischer Qualität wird daher in politischen Steuerungsdokumenten vorgenommen. Beispielhaft soll neben den europäischen Leitlinien (Cedefop, 2016) der Katalog mit Kriterien für die Qualitätssiche-

rung genannt werden, der vom österreichischen Bundesministerium für Bildung herausgegeben wurde (BMBWF, 2018). Diese Thematisierung auf Steuerungsebene ist keineswegs überraschend, sondern konsequent, fungiert Qualität im Kontext des Lebenslangen Lernens doch als „Modernisierungsimperativ" (Gonon, 2008, S. 96) und steht daher stellvertretend für unterschiedlichste Reformbemühungen im gesamten Bildungssystem.

Im Zentrum des Qualitätsbegriffs steht dabei das Prinzip der Lernendenorientierung in ihren Ausprägungen der Biografizität und der Lebenswelt und ihrer Ausrichtung auf die Inwertsetzung von Lernergebnissen am Arbeitsmarkt oder in zivilgesellschaftlichen Kontexten. Dies kommt in der Präambel des *Kriterienkatalogs zur Förderung von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich* deutlich zu Geltung, wenn es dort heißt:

> „Oberstes Ziel von Validierungsverfahren ist es, für KandidatInnen einen möglichst hohen Nutzen zu stiften. [...] Dies bedeutet, dass Validierungsverfahren in die Bildungs- und Berufslaufbahn bzw. Biographie der KandidatInnen eingebettet sind. Sie nehmen auch Bezug auf bisherige Bildungs- und Berufserfahrungen sowie Erfahrungen im privaten oder ehrenamtlichen Bereich und geben einen Ausblick auf mögliche weitere persönliche oder berufliche Entwicklungsschritte." (BMBWF, 2018, S. 8)

In den *Europäischen Leitlinien für Validierung* werden sechs Punkte genannt, die bei der Entwicklung von „vertrauenswürdigen und qualitativ hochwertigen Validierungsregelungen" beachtet werden sollten: 1) Information, Beratung und Orientierung; 2) Koordinierung der Akteure; 3) Verbindung zu nationalen Qualifikationssystemen und -rahmen; 4) Standards und Lernergebnisse; 5) Qualitätssicherung; 6) Berufliche Kompetenzen von Fachkräften (Cedefop, 2016, S. 25–45). Eine Weiterentwicklung dieser Leitlinien in Richtung der Bestimmung von Qualitätsbereichen wurde im Rahmen des Projekts *Transnational Peer Review for Quality Assurance in Validation of Non-formal and Informal Learning Extended* vorgenommen. Hier wurden neun Qualitätsbereiche inklusive Kriterien definiert (Kaemingk & Gutknecht-Gmeiner, 2018). Die ersten vier Bereiche umfassen die vier Phasen der Identifizierung, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung, während die verbleibenden fünf Bereiche Rahmenbedingungen für die Entwicklung und Implementierung umfassen. Unter diese Rahmenbedingungen fallen die Information, Beratung und Begleitung, die Koordination von Stakeholdern, die professionellen Kompetenzen von Validierungsfachkräften, das Qualitätsmanagement sowie die Organisation. Zwei Aspekte in diesem Dokument deuten eine noch weitere Expansion im Qualitätsdiskurs an, als bisher festgestellt wurde:

Zum einen steht dieses Dokument als Richtlinie im Kontext eines spezifischen Verfahrens der Qualitätssicherung, nämlich dem Verfahren des Peer-Reviews bzw. des Peer Learnings. Es geht also um eine Form der interorganisationalen Qualitätssicherung. Über die Relevanz solch einer Maßnahme berichten Christina Paulus und Giselheid Wagner (2019). Die beiden Validierungspraktikerinnen reflektieren ihre Teilnahme an dem Peer-Review-Verfahren, in dessen Rahmen elf Validierungsinitiativen aus sechs europäischen Ländern auf Basis eines Selbstevaluationsberichts und

eines Vor-Ort-Besuchs einem Peer-Review unterzogen wurden. Dem Bericht von Paulus und Wagner zufolge scheint das Peer-Review als Qualitätssicherungsmaßnahme vielversprechend, vor allem, weil das „Lernen in angstfreier Atmosphäre [...] zu ernst gemeinter und von innen heraus gewollter und gelebter Qualitätsentwicklung [führt]" (ebd., S. 7).

Zum anderen ist bemerkenswert, dass mit den Bereichen Qualitätsmanagement und Organisation das Spektrum für die Thematisierung von Qualität signifikant erweitert wird. So ist zu lesen, dass unter anderem auch Verantwortung zu tragen ist „für das öffentliche Profil des Validierungsanbieters [...] für das Managen eines Einspruchsverfahrens und für die Durchführung externer Reviews" (Kaemingk & Gutknecht-Gmeiner, 2018, S. 22). Dem Finanzmanagement wird ebenso große Relevanz zugeschrieben, um „Kosten gering zu halten und einen nachhaltigen Betrieb zu gewährleisten" (ebd.).

Als „generisches" und „holistisches" Modell wird das *Nordic Model for Quality in Validation of Prior Learning* bezeichnet (Aagaard et al., 2017, S. 92). Das Modell soll dementsprechend sowohl für die Validierung in Bildungseinrichtungen als auch in explizit auf Validierung spezialisierten Organisationen anwendbar sein und soll helfen, alle an der Validierung beteiligten Personen zu adressieren. Wie schon die Qualitätsbereiche aus dem Peer-Review-Projekt ist auch das Nordic Model das Ergebnis einer Kooperation, nämlich von Akteurinnen und Akteuren aus Island, Norwegen, Schweden, Finnland und Dänemark.

Im Modell werden drei „Perspektiven" auf Qualität unterschieden: (1) organisationale Qualität, (2) Assessment-Qualität und (3) Prozessqualität. Zudem werden acht Faktoren mit dazugehörenden Indikatoren benannt, die in vielerlei Hinsicht den Bereichen bei Kaemingk und Gutknecht-Gmeiner (2018) ähnlich sind. Genannt werden als Qualitätsfaktoren die Information für Kandidatinnen und Kandidaten, die infrastrukturellen Voraussetzungen, die organisationsinterne Dokumentation, die Koordination innerhalb der Organisation und in Netzwerken, die Beratung für Kandidatinnen und Kandidaten, die Dokumentation der Lernergebnisse, das Assessment der Lernergebnisse und der Follow-up-Prozess im Sinne eines kontinuierlichen Qualitätszirkels und der Evaluation des Verfahrens (vgl. Aagaard et al., 2017). Dass das Nordic Model auch für die wissenschaftliche Analyse der Qualität von Validierungsverfahren geeignet ist, wurde in Fallstudien gezeigt (Andersson, 2021b; Andersson et al., 2020).

2.4 Anmerkungen zum Qualitätsbegriff im Validierungsdiskurs

Im Diskurs scheint sich die Argumentationslinie durchzusetzen, dass Validierung und auch Anerkennung von Lernergebnissen „zu eng gedacht werden, wenn sie auf ein möglichst valides Erfassungs- und Bewertungshandeln von Kompetenzen beschränkt werden" (Gugitscher, 2019, S. 220). Validierung habe mit der Aushandlung widersprüchlicher Anforderungen, mit gegenseitigem Verständnis und mit der Übersetzung theoretischer Konzepte in alltägliche Praxis und umgekehrt zu tun und müsse als eine kontingente und situierte Praxis verstanden werden (Diedrich, 2013;

Gugitscher & Schmidtke, 2018; Andersson, 2021a). Dies wird auch im Hinblick auf Qualität zur Sprache gebracht.

Per Andersson betont (2021b, S. 381), dass Qualität nichts Gegebenes, sondern immer Ergebnis eines Aushandlungsprozesses ist, weshalb das, was unter Qualität verstanden wird, immer kontext- oder sogar situationsgebunden ist. In ihrem Beitrag im Handbook of the Recognition of Prior Learning hat auch Joy van Kleef (2012, 2014) Qualität als ein soziales Konstrukt definiert, das erst in einem Aushandlungsprozess geformt wird. Anspruchsgruppen, die an dem Aushandlungsprozess beteiligt sind, verständigen sich darauf, welche Abläufe, Kriterien und Indikatoren eine breite Akzeptanz in der Öffentlichkeit erfahren könnten. Mit diesem Qualitätsbegriff kann an den Bildungsdiskurs angeschlossen werden. So hat auch Harm Kuper (2013) Qualität als „kommunikativen Knotenpunkt" bzw. als „doppelt kontextgebundene Variable" (ebd., S. 201) definiert, in der enthalten ist, welche Leistungen aufseiten aller Beteiligten zu erbringen sind, damit die Ergebnisse den Erwartungen und Ansprüchen entsprechen.

Qualität in Bezug auf Validierung zeigt sich nach van Kleef (2014) dann über die Bereitstellung von Rahmenbedingungen und die Umsetzung von Policies, Verfahren und Handlungspraktiken, die darauf abzielen, den Lernenden maximale Möglichkeiten für eine vollständige und akkurate Demonstration ihres Wissens, ihrer Fertigkeiten und ihrer Kompetenzen zu geben (Kleef 2014, S. 208). Dieses Verständnis von Qualität scheint sich mittlerweile international etabliert zu haben. Ein Grund dafür ist sicher, dass es van Kleef gelungen ist, den Validierungsprozess insgesamt und damit auch die Qualitätsthematik in eine lerntheoretische Begründung zu integrieren, die sie unter anderem auf Basis der Arbeiten zum *Situierten Lernen* und zu *Communities of Practice* vorgenommen hat.

3 Ansatzpunkte für die wissenschaftliche Thematisierung

Auf Basis des Diskussionstands lassen sich drei Perspektiven auf das Thema Qualität benennen. Die *erste Perspektive* bezieht sich im Wesentlichen auf die Verfahrensschritte der Identifikation, Dokumentation und Bewertung von Lernergebnissen, wobei eine kritische Auseinandersetzung mit den psychometrischen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität stattfindet. Diese Perspektive hat ihren Ausgangspunkt darin, dass Validierungsverfahren als – manchmal sogar „triviale" (Schlögl, 2017, S. 30) – Assessments betrachtet werden. Diese Betrachtung bleibt sehr eng, gilt Validierung doch vermehrt als eine generische, sehr spezifische Form der Feststellung und In-Wert-Setzung von Lernergebnissen, die sich weniger an psychometrischen, sondern vielmehr an pädagogischen, aber auch an bürokratischen Handlungsmustern ausrichtet und daher als spezifische pädagogische Handlungspraxis konzipiert wird (vgl. „assessment device" vs. „specialised pedagogical practice" [Ralphs, 2012]).

Darüber hinaus wird eine *zweite erweiterte Perspektive auf Qualität* eingenommen, die zum Beispiel die organisationale Anbindung, die Ressourcenaufwände oder den

Mehrwert eines Validierungsverfahrens miteinbezieht. In diesem Zusammenhang wird auf Kriterien wie Ergonomie, Ökonomie, Nutzen oder Praktikabilität verwiesen. Es besteht weiterhin der Eindruck, dass auch diese Perspektive relativ eng in der vierstufigen Prozessstruktur von Validierungsverfahren verhaftet bleibt (i. e. Identifikation, Dokumentation, Bewertung, Zertifizierung). Die Anbieterinnen und Anbieter für Validierung gewinnen unter dieser Perspektive jedoch an Bedeutung und werden als organisationale Akteurinnen und Akteure anerkannt. In Fortführung dieser erweiterten Perspektive werden validierungsspezifische Qualitätsstandards vorgeschlagen (Schmid, 2018b), die gewissermaßen den Übergang in eine weite Perspektive markieren.

Die *dritte Perspektive*, mit welcher der Blick auf Qualität nochmals erweitert wird, ist eng mit dem als Steuerung intendierten Zusammenwirken von Praxis und Politik verbunden. Anzumerken ist dabei, dass – im deutschsprachigen Raum – nicht mehr die Rede von „Güte" bzw. „Gütekriterien" ist, sondern tendenziell eher von Standards, Qualitätsebenen oder Qualitätsbereichen (ebd.; Kaemingk & Gutknecht-Gmeiner, 2018). Fragen der Organisationsentwicklung, des organisationalen Qualitätsmanagements, der Professionalisierung von Validierungsfachkräften oder der Kooperation unter Akteurinnen und Akteuren spielen dabei genauso eine Rolle wie zum Beispiel die Öffentlichkeitsarbeit von Anbieterinnen und Anbietern für Validierung (BMBWF, 2018). Was mit der weiten Betrachtung klar wird, ist, dass die Qualität als Thema auf und in Bezug zu mehreren Ebenen konstituiert wird. Zu diesen Ebenen zählen die Interaktionsebene, die Verfahrensebene, die Organisationsebene und die Steuerungsebene. Außerdem wird Qualität in mehreren Handlungsfeldern relevant, in denen qualitätssichernde und qualitätsentwickelnde Maßnahmen gesetzt werden können.

Insgesamt lässt sich im Anschluss an das international etablierte Verständnis von Qualität als sozial ausverhandeltes, kontextgebundenes und relationales Konstrukt nochmals auf das zu Beginn des Beitrags angeführte Zitat von Harm Kuper verweisen. Von einem Standpunkt aus, von dem Qualität als „kommunikativer Knotenpunkt" (Kuper, 2013, S. 199) betrachtet wird, lassen sich tatsächlich vielfältige Anknüpfungspunkte an unterschiedliche Fragestellungen für Politik, Forschung und Praxis herstellen. Um diese Fragestellungen verorten zu können, möchte ich im abschließenden Teil einen Vorschlag für ein heuristisches Modell unterbreiten, mit dessen Hilfe Fragestellungen eingeordnet und in Beziehung zueinander gesetzt werden können.

Das in Abbildung 1 dargestellte heuristische Modell besteht aus drei Dimensionen: (1) den Qualitätsbereichen, die im Zuge eines Aushandlungsprozesses bestimmt und priorisiert sowie anhand von Kriterien und Indikatoren spezifiziert werden, (2) den Bezugsebenen, auf denen bzw. in deren Zusammenspiel Qualität ausgehandelt wird, und (3) den Handlungsfeldern des Qualitätsmanagements (i. e. Qualitätssicherung und -entwicklung), in denen jene Maßnahmen gestaltet werden, die notwendig sind, um das Validierungsangebot den Qualitätskriterien entsprechend umzusetzen und aufrechterhalten zu können.

Die Qualitätsbereiche können so vielfältig sein wie in den oben referenzierten Katalogen (Aagaard et al., 2017; BMBWF, 2018; Kaemingk & Gutknecht-Gmeiner,

2018; Schmid 2018b), können aber auch auf einige wenige reduziert werden. So würde ich zumindest vier wesentliche Bereiche benennen, in denen wiederum Qualitätskriterien und Indikatoren definiert werden könnten. Die vier Bereiche wären (1) das eigentliche Verfahren im Sinne der Methoden und Instrumente für die Identifikation, Dokumentation und Bewertung der Lernergebnisse, (2) die Unterstützungsleistungen, die Kandidatinnen und Kandidaten vor, während und auch nach Abschluss des Validierungsprozesses erhalten (i. e. Clearing, Information, Beratung), (3) der Mehrwert bzw. die Verwertung der Validierungsergebnisse, aber insbesondere des Zertifikats oder der Bestätigung in den Zielkontexten des Bildungssystems, des Arbeitsmarktes oder der Zivilgesellschaft sowie (4) die organisationale Infrastruktur, zu der unter anderem die Finanzierung, das Personal, die Öffentlichkeitsarbeit, die Räumlichkeiten, die Online-Infrastruktur oder das Qualitätsmanagement-System zählen.

Die drei Bezugsebenen möchte ich unter Rückgriff auf Begrifflichkeiten von Karin Gugitscher (2021, S. 200 f.) als (a) Ebene des professionellen Validierungssystems, (b) Ebene des organisationalen Kontexts des Verfahrens und (c) Ebene des gesellschaftlichen Kontexts des Verfahrens bezeichnen. In den Handlungsfeldern des Qualitätsmanagements können zuerst die gemeinschaftliche Steuerung der Rahmenbedingungen für Anbieterinnen und Anbieter von Validierung und Validierungsverfahren, dann die Weiterentwicklung des Validierungsverfahrens und der Organisation der Anbieterinnen und Anbieter von Validierung sowie zuletzt die individuelle Professionalisierung des Validierungspersonals, des Beratungspersonals und aller für das Verfahren (mit)verantwortlichen Personen gestaltet werden.

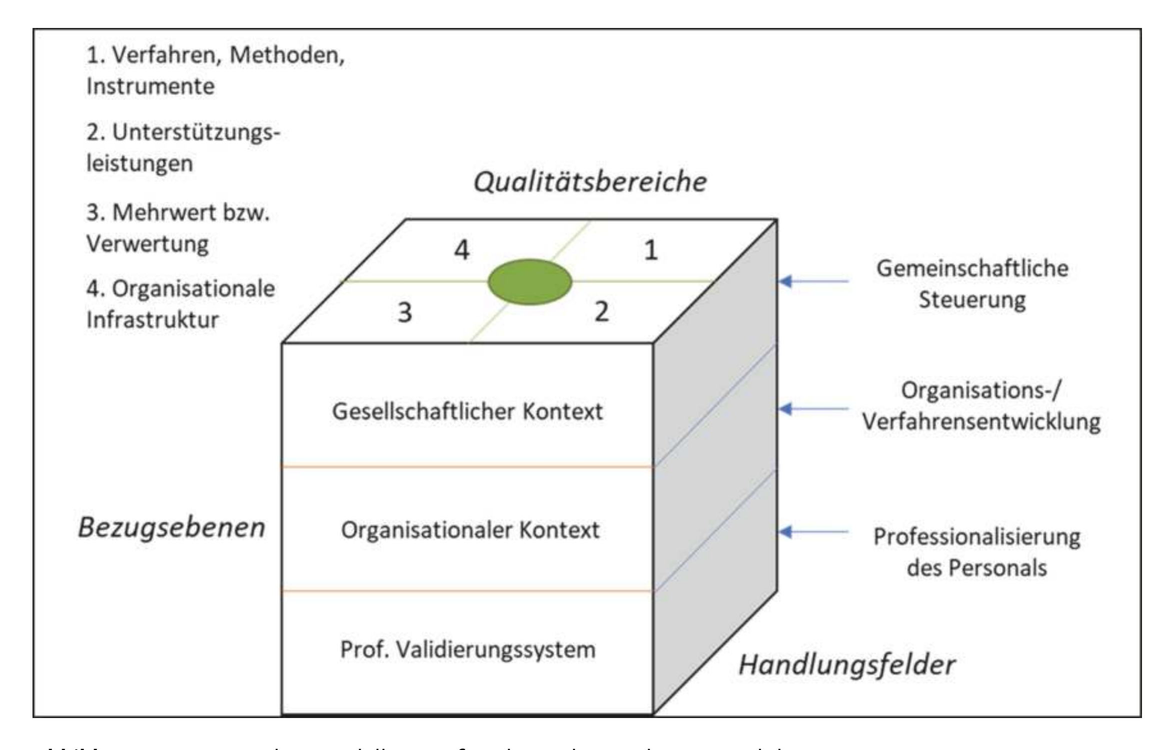


Abbildung 1: Heuristisches Modell zur Beforschung der Qualität von Validierung

4 Forschungsdesiderata

Der Überblick über den internationalen Diskussionsstand indiziert die große Spannweite des Themas „Qualität“ jenseits der psychometrischen Gütekriterien. Einige Aspekte, die sich an den äußeren Rändern befinden, aber von Bedeutung wären, habe ich nicht oder nur am Rande aufgegriffen. Grund dafür war in erster Linie, dass sie in der Literatur nicht oder nicht direkt im Hinblick auf ihre Relevanz für die Qualität diskutiert werden. Zu diesen Aspekten gehören unter anderem das Problem der Anerkennung von Validierungsergebnissen in den Zielkontexten, wie zum Beispiel in Bildungseinrichtungen (Sturm, 2018), die Rolle unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure bei der Umsetzung von lernendenorientierten Validierungsverfahren (Klindt, 2021) oder die Interdependenzen zwischen dem Bildungssystem und den Validierungsangeboten (Maurer, 2019, 2021). Die eben genannten Themen stehen trotz ihrer vom Qualitätsdiskurs divergierenden Erkenntnisinteressen im Wesentlichen allesamt im Zusammenhang mit der Frage, unter welchen Bedingungen Validierung ihre (Qualitäts-)Ansprüche einlösen kann. Ebenso nur am Rande wurde auf die Professionalisierung der Validierungsfachkräfte hingewiesen, die in Europa momentan im Zentrum qualitätsrelevanter Forschungs- und Entwicklungsarbeiten steht (PROVE, 2021; Pachner, VI.2).

Ein Bedarf besteht meines Erachtens an wissenschaftlichen Arbeiten, die sich konkret und im Detail mit der Qualität auf organisationaler Ebene und im Zusammenspiel der organisationalen Ebene und der Steuerungsebene beschäftigen. Forschungsfragen könnten lauten: Wie wird Qualität unter den primär operativ tätigen Validierungsfachkräften und den auch strategisch agierenden Angebotsverantwortlichen oder Organisationsleitenden verhandelt? Welche Kompromisse und Trade-offs entstehen und wie wirken sich diese auf das Validierungsverfahren aus? Ähnliche Fragen wären auch im Hinblick auf das Zusammenspiel von Steuerungsinstanzen und Validierungsakteurinnen und -akteuren zu stellen. Hier wäre mit Sicherheit auch erkenntnisfördernd, danach zu fragen, welche Qualitätsbereiche aufseiten von Steuerungsinstanzen und welche aufseiten von Validierungsakteurinnen und -akteuren priorisiert werden. Gefragt werden sollte auch, wie mit widersprüchlichen Anforderungen auf den drei Bezugsebenen umgegangen wird, welchen Einfluss die finanzielle Situation auf die Umsetzung eines Verfahrens hat oder welche Rolle die Bereitstellung von Informationen oder die Öffentlichkeitsarbeit von Anbieterinnen und Anbietern für Validierung für die Kandidatinnen und Kandidaten hat.

Die Vielzahl an Fragen, die hier nur angedeutet wurde, weist sowohl auf Stärken wie auch auf Schwächen der Thematisierung von Qualität hin. Zum einen gibt es eine Vielzahl an Stellschrauben, die beforscht bzw. bedient werden können, zum anderen wird der Zugriff mit der Breite der Perspektive schwieriger, weil Qualität sich dann mehr oder weniger auf alle Prozesse von und rund um Validierung beziehen kann, wie auch Per Andersson andeutet, wenn er sagt: „the whole context of the validation process is of importance“ (Andersson, 2021b, S. 381). Mit dem hier skizzierten heuristischen Modell soll zumindest ein Rahmen zur Verfügung gestellt werden, um Frage-

stellungen zu verorten und einzugrenzen. Inwiefern sich dieser Rahmen als hilfreich erweisen kann, kann nur dessen systematische und theoriegeleitete Weiterentwicklung und die empirische oder praktische Anwendung zeigen.

Literatur

Aagaard, K., Andersson, P., Halttunen, T., Benjamin, B. & Nistrup, U. (2017). Quality in VPL. Experiences in researching the practice of the Nordic Model for Quality in Validation of Prior Learning. In R. Duvekot, D. Coughlan & K. Aagaard (Hrsg.), *The Learner at the Centre. Validation of Prior Learning strengthens lifelong learning for all* (S. 89–102). European Centre for Valuation of Prior Learning.

Andersson, P. (2021a). Recognition of Prior Learning for Highly Skilled Refugees' Labour Market Integration. *International Migration*, *59*(4), 13–25. https://doi.org/10.1111/imig.12781

Andersson, P. (2021b). Quality in validation from a Nordic perspective. *European Journal of Education*, *56*(3), 380–390. https://doi.org/10.1111/ejed.12463

Andersson, P., Halttunen, T. & Nistrup, U. (2020). Quality in Validation. A Nordic model and a Nordic study. In R. Duvekot, A. Karttunen, M. Noack & L. Van den Brande (Hrsg.), *Making Policy Work. Validation of Prior Learning for Education and the Labour Market* (S. 119–130). European Centre Valuation of Prior Learning & Bertelsmann Stiftung.

Assinger, P. (2022). Berufliche Entwicklung im Betrieb. Kompetenzvalidierung als rekonstruktive Beratung im MitarbeiterInnengespräch. *DVB Forum: Berufliche Orientierung*, Teil 2, Heft 1/2022, 10–15.

Baartmann, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A. & van der Vleuten, C. P. M. (2006). The Wheel of Competency Assessment: Presenting Quality Criteria for Competency Assessment Programs. *Studies in Educational Evaluation*, *32*(2), 153–170. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.04.006

Bjornavåld, J. (2000). Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning. *Vocational Training*, (22), 24–32. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/117/22_en_bjornavold.pdf (Zugriff am 02.05.2022).

BMBWF (2018). *Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.

Bohlinger, S. & Münchhausen, G. (2011). Recognition and validation of prior learning. In S. Bohlinger & G. Münchhausen. (Hrsg.), *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning* (S. 7–26). W. Bertelsmann.

Cedefop (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Cedefop, European Commission & ICF (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report*. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf (Zugriff am 23.02.2022).

Cooper, L., Ralphs, A. & Harris, J. (2017). Recognition of prior learning: the tensions between its inclusive intentions and constraints on its implementation. *Studies in Continuing Education*, *39*(2), 197–213. https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1273893

Diedrich, A. (2013). Translating validation of prior learning in practice. *International Journal of Lifelong Education*. *32*(4), 548–570. https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778078

Gonon, P. (2008). Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung – eine Bilanz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53. Beiheft, 96–107.

Gruber, E. & Nuissl, E. (2018). Editorial. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *41*(2–3), 101–107. https://doi.org/10.1007/s40955-018-0119-3

Gruber, E., Schlögl, P., Assinger, P., Gugitscher, K., Lachmayr, N. & Schmidtke, B. (2021). *Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde*. wbv. https://doi.org/10.3278/6004685w

Gugitscher, K. (2019). (Kompetenz-)Anerkennung in der Erwachsenenbildung: paradoxale Kernprobleme professionellen Handelns von Validierungsfachkräften. In M. Kastner, W. Lenz & P. Schlögl (Hrsg.), *Kritisch sind wir hoffentlich alle. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft* (S. 201–222). Löcker.

Gugitscher, K. (2021). Validierung von Lernergebnissen – Erkenntnisse, konzeptionelle (Weiter-)Entwicklungen und Zukunftsperspektiven. In R. Löffler, P. Schlögl & A. Schmölz (Hrsg.), *50 Jahre Berufsbildungsforschung in Österreich. Im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik* (S. 199–211). wbv.

Gugitscher, K. & Schmidtke, B. (2018). Kompetenzanerkennung als professioneller Aushandlungsprozess in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *41*(2–3), 173–188. https://doi.org/10.1007/s40955-018-0116-6

Harris, J., Breier, M. & Wihak, C. (2011). *Researching the Recognition of Prior Learning: Internationale Perspectives*. Leicester: NIACE.

Joosten-Ten Brinke, D., Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S. & Jochems, W. M. G. (2008). The quality of procedures to assess and credit prior learning: Implications for design. *Educational Research Review*, *3*(1), 51–65. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.08.001

Kaemingk, E. & Gutknecht-Gmeiner, M. (2018). *Europäische Qualitätsbereiche für die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen*. Peer Review VNFIL Extended. http://www.peer-review-network.eu/pages/quality-areas/quality-areas-vnfil.php (Zugriff am 25.02.2022).

Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung, Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kleef, J. van (2012). PLAR: Finding Quality in the Dynamics of Social Practice. *Prior Learning Assessment Inside Out*, *1*(2). https://www.plaio.org/index.php/home/article/view/30 (Zugriff am 25.02.2022)

Kleef, J. van (2014). Quality in PLAR. In: J. Harris, C. Wihak & J. Van Kleef (Hrsgs.), *Handbook of the Recognition of Prior Learning. Research into practice* (p. 206–232). NIACE.

Klindt, M. P. (2021). Potentials and pitfalls in a partnership approach to recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, *40*(1), 91–104. https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1882595

Kommission der Europäischen Union (2020). *Europäische Kompetenzagenda für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuß und den Ausschuß der Regionen*. COM(2020) 274 final. Brüssel.

Kuper, H. (2013). Qualität im Bildungssystem. In I. Gogolin et al. (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 199–221). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_10

Maurer, M. (2019). The challenges of expanding recognition of prior learning (RPL) in a collectively organised skill formation system: the case of Switzerland. *Journal of Education and Work*, *32*(8), 665–677. https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1694141

Maurer, M. (2021). The limits of reforming access to vocational qualifications: the slow expansion of recognition of prior learning (RPL) in Sweden and Switzerland. *Journal of Vocational Education & Training*. https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1904438

Paulus, C. & Wagner, G. (2019). Qualität in der Validierung – Qualitätsentwicklung durch Peer Review. Voneinander Lernen auf Augenhöhe. *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 37, Beitrag 7, 1–10. https://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf (Zugriff am 25.02.2022).

PROVE (2021). *Professionalization of Validation Experts (PROVE)*. Verfügbar unter https://www.prove-ltk.eu/index.php (Zugriff am 25.02.2022).

Ralphs, A. (2012). Exploring RPL: Assessment Device and/or Specialised Pedagogical Practice? *Journal of Education*, (53), 75–96. Verfügbar unter http://joe.ukzn.ac.za/Download/Jo53.aspx (Zugriff am 25.02.2022).

Rat der Europäischen Union (2012). Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. *Amtsblatt der Europäischen Union*, C 398/1.

Sauter, W. & Staudt, A.-K. (2016). *Kompetenzmessung in der Praxis. Mitarbeiterpotenziale erfassen und analysieren*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Schlögl, P. (2017). Schaffung eines strategischen Rahmens zur Validierung nicht formaler und informeller Lernergebnisse. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Nr. 6/2017, 28-31. urn:nbn:de:0035-bwp-17628-7

Schmid, M. (2018a). *Validieren und anerkennen. Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen – eine Auslegeordnung für die Schweiz*. hep.

Schmid, M. (2018b). Standards für die Validierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen – kritische Befunde zur Anwendung von quantitativen Gütekriterien bei der Zertifizierung non-formalen und informellen Lernens. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *41*(2–3), 159–172. https://doi.org/10.1007/s40955-018-0113-9

Schmid, M. (2019). Validierung und Anerkennung zwischen bildungspolitischer Erwünschtheit und den Realitäten des Arbeitsmarktes. Anmerkungen zu einem Theorie-Praxis-Gap in der Schweiz. *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 37, Beitrag 3, 1–10. https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf (Zugriff am 25.02.2022).

Schwarz, B. & Stegmann, K. (2013). Gütekriterien für Mess- und Testverfahren. In A. Frey, U. Lissmann & B. Schwarz (Hrsg.), *Handbuch berufspädagogische Diagnostik* (S. 58–71). Beltz.

Starr-Glass, D. (2012). Partial Alignment and Sustained Tension: Validity, Metaphor and Prior Learning Assessment. *Prior Learning Assessment Inside Out*, *1*(2). https://www.plaio.org/index.php/home/article/view/33/69 (Zugriff am 25.02.2022).

Stenlund, T. (2010). Assessment of prior learning in higher education: a review from a validity perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(7), 783–797. https://doi.org/10.1080/02602930902977798

Stenlund, T. (2012). Threats to the valid use of Assessment of Prior Learning in higher education: claimants' experiences of the assessment process. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(2), 177–192. https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.556089

Stenlund, T. (2013). Agreement in assessment of prior learning related to higher education: an examination of interrater and intrarater reliability. *International Journal of Lifelong Learning*, 32(4). https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778077

Sturm, N. (2018). Von der Validierung zur Übersetzung. Passungsprobleme zwischen formaler und institutioneller Anerkennung in (erwachsenen)pädagogischen Kontexten. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *41*(2–3), 125–140. https://doi.org/10.1007/s40955-018-0118-4

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Heuristisches Modell zur Beforschung der Qualität von Validierung 353

Autor

Dr. Philipp Assinger, ist Assistenzprofessor am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz und arbeitet dort am Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung. Er beschäftigt sich in seiner Forschung mit Fragen der Validierung und Anerkennung von Lernprozessen, Lernergebnissen und Arbeitsleistungen, dem Lernen in betrieblichen und außerbetrieblichen Arbeits- und Handlungszusammenhängen sowie der Entwicklung von Handlungskompetenzen in Bildungseinrichtungen und Betrieben.
ID: https://orcid.org/0000-0002-0162-7601

V Ziele und Zielgruppen

V.1 Durch Validierung zum Berufsabschluss: Ein gleichwertiger, aber andersartiger Weg für Erwachsene in der Schweiz

Patrizia Salzmann, Christine Hämmerli, Deli Salini

Abstract

Die Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse für die soziale und wirtschaftliche Integration, die weitere Berufs- und Bildungslaufbahn und Mobilität des Einzelnen sowie der damit verbundene gesellschaftliche Nutzen hat im Zuge des raschen technologischen und wirtschaftlichen Wandels und der weltweiten Bildungsexpansion zugenommen. Validierungsverfahren gelten als Schlüsselinstrument, um Lernen außerhalb formaler Bildung zu berücksichtigen und Personen damit den Zugang zu einem formalen Abschluss zu erleichtern. In der schweizerischen beruflichen Grundbildung wird mit „Validierung von Bildungsleistungen" ein Qualifikationsverfahren (QV) bezeichnet, das Erwachsenen mit mindestens fünfjähriger Berufserfahrung den Erwerb eines Berufsabschlusses ermöglicht. Dieses QV führt zum gleichen Abschluss wie ein QV mit Abschlussprüfung. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es Erwachsenen die Möglichkeit bietet, non-formal und informell erworbene Kompetenzen zu dokumentieren und damit zu belegen, dass sie die für einen Beruf festgelegten Kompetenzen erfüllen. In diesem Beitrag werden die Bedeutung der Validierung von Bildungsleistungen in der schweizerischen beruflichen Grundbildung sowie Vor- und Nachteile dieses Weges zum Berufsabschluss für Erwachse aufgezeigt und diskutiert.

Schlagworte: berufliche Grundbildung, Qualifikationsverfahren mit Validierung von Bildungsleistungen, Berufsabschluss für Erwachsene

The importance of attaining formal educational qualifications for the societal and economic integration, educational and professional career, and mobility of individuals, as well as the related societal benefits, has increased in the wake of rapid technological and economic change and the global educational expansion. Validation procedures are seen as a key instrument to recognize prior learning and thus facilitate individuals' access to a formal qualification. In *Swiss initial vocational education and training* (VET), validation of non-formal and informal learning is a qualification procedure that enables adults with at least five years of work experience to obtain a VET qualification. This qualification procedure leads to the same certificate or diploma as qualification procedures including a final examination. It offers adults the opportunity to document non-formal and informal learning outcomes and thus prove that they meet the required professional competences for the targeted occupation. This contribution highlights

and discusses the importance of validation of prior learning in Swiss VET and the advantages and disadvantages of this pathway to vocational qualifications for adults.

Keywords: initial VET, qualification procedure with validation of non-formal and informal learning, vocational qualifications for adults

Einleitung

Im Zuge des raschen technologischen und wirtschaftlichen Wandels und der damit verbundenen weltweiten Bildungsexpansion ist lebenslanges Lernen in den Fokus der internationalen Bildungspolitik gerückt. Das Konzept des lebenslangen Lernens basiert auf einem Verständnis von Lernen, das nicht nur in formalen Bildungsinstitutionen stattfindet, sondern in verschiedenen Kontexten über die ganze Lebensspanne hinweg (Europäische Kommission, 2001). Die Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen (im schweizerischen Kontext „Bildungsleistungen“[1]) gilt als Schlüsselinstrument, um Lernen außerhalb formaler Bildung zu berücksichtigen und Personen damit den Zugang zu einem formalen Abschluss zu erleichtern. Für den Einzelnen fördert sie die soziale und wirtschaftliche Integration, eröffnet neue Möglichkeiten für die weitere Bildung, den beruflichen Aufstieg und die Mobilität. Aus gesellschaftlicher Perspektive trägt sie zu einer besseren Nutzung des vorhandenen Potenzials im Bildungssystem sowie zur Förderung des nationalen Wirtschaftswachstums und der Wettbewerbsfähigkeit bei (Klingovsky & Schmid, 2018, Rat der Europäischen Union, 2012).

Validierung hat je nach Bildungsbereich unterschiedliche Bedeutungen und führt zu unterschiedlichen Ergebnissen (Villalba-Garcia, 2021). In der schweizerischen beruflichen Grundbildung wird mit „Validierung“ ein Qualifikationsverfahren (QV) bezeichnet, durch dessen Abschluss Erwachsene zu einem Berufsabschluss gelangen. Dieser Beitrag beantwortet die folgenden Fragestellungen:

1. Was bedeutet Validierung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung in der Schweiz?
2. Welches sind Vor- und Nachteile dieses Weges zum Berufsabschluss für Erwachsene?

Dazu wird im ersten Abschnitt die berufliche Grundbildung im schweizerischen Bildungssystem verortet. Im zweiten Abschnitt wird die Entwicklung zusammenfassend nachgezeichnet, die zum heutigen QV mit Validierung von Bildungsleistungen führte. Der dritte Abschnitt beschreibt Validierung von Bildungsleistungen als möglichen Weg zum Berufsabschluss für Erwachsene, bevor im vierten Abschnitt Vor- und Nachteile davon aufgezeigt werden. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion und Schlussfolgerungen.

1 In der Schweiz wird für bereits vor Beginn einer beruflichen Grundbildung erworbene berufsspezifische Handlungskompetenzen der Begriff *Bildungsleistungen* verwendet (SBFI, 2018). Im europäischen Kontext ist der Begriff *Lernergebnisse* geläufiger. Lernergebnisse sind Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die eine Person in formalen, nichtformalen und informellen Lernumgebungen erzielt hat (Rat der europäischen Union, 2012).

1 Das Berufsbildungssystem der Schweiz

In der Schweiz besteht die nachobligatorische Bildung aus den Bereichen Berufsbildung und Allgemeinbildung, wobei in beiden Bereichen die Tertiärstufe erreicht werden kann. Die berufliche Grundbildung gehört zum Bereich Berufsbildung und ist auf der Sekundarstufe II angesiedelt (siehe Abbildung 1). Drei- oder vierjährige berufliche Grundbildungen führen zu einem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ), das den direkten Zugang zur höheren Berufsbildung auf der Tertiärstufe öffnet. Zweijährige berufliche Grundbildungen führen zu einem Eidgenössischen Berufsattest (EBA) mit der Möglichkeit, direkt in eine drei- oder vierjährige berufliche Grundbildung einzutreten. Mit der Berufsmaturität besteht die Möglichkeit, während oder nach erfolgreichem Abschluss der beruflichen Grundbildung eine erweiterte Allgemeinbildung zu erwerben und damit den Zugang zum Hochschulbereich zu erlangen – teilweise mit einer Ergänzungsprüfung (SBFI, 2021).

Validierungsverfahren kommen in der Schweiz auf beiden Stufen (Sekundarstufe II und Tertiärstufe) sowie in der Berufsbildung und in der Allgemeinbildung vor (Salini et al., 2019). Im Unterschied zu anderen Bereichen des Bildungssystems ist die Validierung und Anrechnung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung jedoch auf nationaler Ebene geregelt (SBFI, 2017, 2018a).

Die Verantwortung für die Berufsbildung tragen Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt (OdA) gemeinsam (SBFI, 2021). Der Bund ist für die strategische Steuerung und Entwicklung der Berufsbildung verantwortlich. Die Kantone sind für die Umsetzung und Aufsicht zuständig und die OdA legen die Bildungsinhalte sowie nationalen QV fest und stellen Ausbildungsplätze bereit.

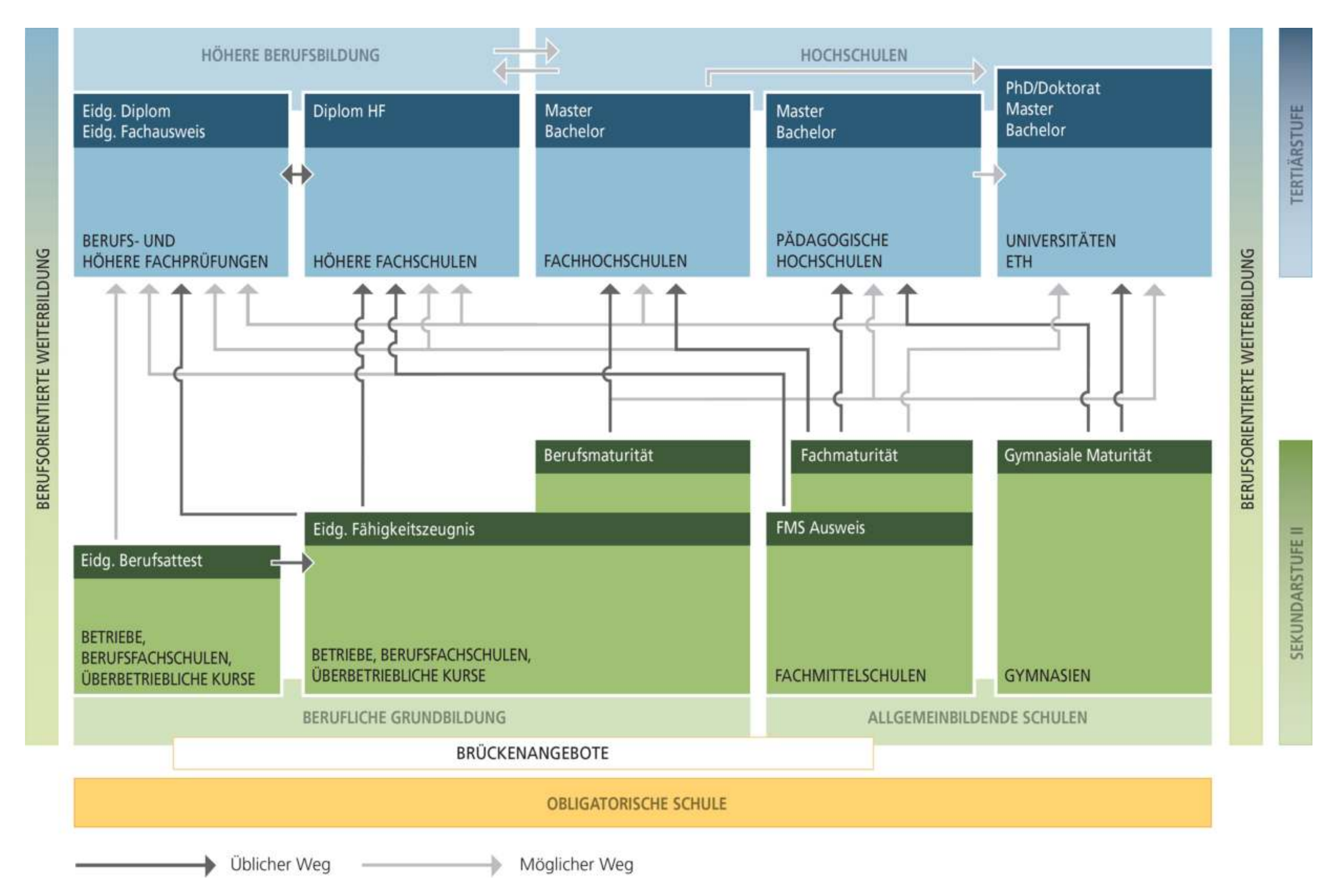


Abbildung 1: Das Bildungssystem der Schweiz (Quelle: SBFI, 2021, S. 6)

2 Entwicklung von Validierungsverfahren in der Schweiz

Die ersten Absolventinnen und Absolventen schlossen das eidgenössisch anerkannte QV mit Validierung von Bildungsleistungen 2011 ab. Dieser Weg zum Berufsabschluss für Erwachsene ist das Resultat eines langjährigen Prozesses, der sich im Zuge einer internationalen Bewegung zur Förderung der Mobilität, des Zugangs zu Bildung und der Integration in den Arbeitsmarkt vollzog und in dessen Verlauf Validierungs- und Anrechnungsverfahren zum festen Bestandteil der europäischen und schweizerischen Bildungspolitik wurden (Cedefop, 2009; Bohlinger et al., I.3).

In der Schweiz gab es bereits seit den 1950er-Jahren Projekte zur Validierung von Bildungsleistungen – vorerst vor allem aufgrund privater Initiativen. Ein Beispiel ist die Gründung des ersten schweizerischen Registers für Ingenieure, Architekten und Techniker im Jahre 1952, das Personen mit mehreren Jahren Berufserfahrung, jedoch ohne anerkanntes Diplom, ermöglichte, sich eintragen zu lassen (Salini et al., 2012). Auch auf politischer Ebene wurden nach und nach Initiativen zur Förderung der Validierung und Anrechnung von Bildungsleistungen ergriffen (Salini et al., 2012, 2019).

Diese Projekte und Initiativen bildeten eine wichtige Grundlage für die heutigen institutionell verankerten Validierungs- und Anrechnungsverfahren und die Entwicklung eines entsprechenden gesetzlichen Rahmens. Dieser wurde mit dem neuen Berufsbildungsgesetz (BBG[2]) von 2002 geschaffen, das 2004 in Kraft trat. Das neue BBG ebnete Bund und Kantonen den Weg, um in Zusammenarbeit mit den OdA die Entwicklung und Umsetzung von Validierungsverfahren in der beruflichen Grundbildung in Angriff zu nehmen. Im Rahmen eines Pilotprojektes wurde im Jahre 2005 eine nationale Plattform gegründet, um Normen und Instrumente für die Validierung in der beruflichen Grundbildung zu entwickeln und die Art der Zusammenarbeit mit den OdA sowie die Finanzierung festzulegen (ebd.). Ein Ergebnis dieses Projekts war der erste Leitfaden für die Validierung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung (BBT, 2010).

Dieser Leitfaden wurde 2018 durch den Leitfaden „Anrechnung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung“ ersetzt (SBFI, 2018a). Im Fokus des neuen Leitfadens steht nicht mehr das QV mit Validierung von Bildungsleistungen, sondern die Anrechnung von bereits erworbenen Kompetenzen, die bei allen Wegen zum Berufsabschluss vor Ausbildungsbeginn stattfinden soll (ebd.). Deren schweizweite Umsetzung wurde vom Bundesrat 2019 in Auftrag gegeben (SBFI, 2022b; Salzmann et al., 2020). Das QV mit Validierung von Bildungsleistungen ist neu im *Handbuch Berufliche Grundbildung für Erwachsene* als eine von mehreren Möglichkeiten für Erwachsene beschrieben, um zu einem Berufsabschluss zu gelangen (SBFI, 2017).

2 SR 412.10 – Bundesgesetz vom 13. Dezember 2002 über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) (admin.ch)

3 Validierung als möglicher Weg zum Berufsabschluss für Erwachsene

Erwachsenen stehen in der Schweiz mehrere Wege offen, um zu einem Berufsabschluss (EBA oder EFZ) zu gelangen. Dazu gehören unter anderem die

- reguläre berufliche Grundbildung,
- verkürzte berufliche Grundbildung,
- direkte Zulassung zum QV mit Abschlussprüfung und
- Validierung von Bildungsleistungen.

3.1 Fünfjährige Berufserfahrung vorausgesetzt

Die Validierung von Bildungsleistungen und die direkte Zulassung zur Abschlussprüfung setzen mindestens fünf Jahre Berufserfahrung voraus (Art. 32 Berufsbildungsverordnung BBV[3]) und bleiben somit explizit Erwachsenen vorbehalten. Die Gruppe der Erwachsenen, die ein Validierungsverfahren durchläuft, besteht mehrheitlich aus über 40-Jährigen. Teilweise bringen die Erwachsenen viel mehr als die geforderten fünf Jahre Berufserfahrung mit (BFS, 2021). Bei der Validierung von Bildungsleistungen und der direkten Zulassung zur Abschlussprüfung wird die Bildung außerhalb eines geregelten Bildungsgangs erworben. Die reguläre und die verkürzte berufliche Grundbildung stehen Erwachsenen ebenfalls offen. Sie finden in einem betrieblich oder schulisch organisierten Bildungsgang statt und erfordern in jedem Fall den Abschluss eines Lehr- oder Ausbildungsvertrags (SBFI, 2017). Bei der Validierung von Bildungsleistungen und der direkten Zulassung zur Abschlussprüfung ist je nach Kanton kein Anstellungsverhältnis erforderlich.

3.2 Validierung als Qualifikationsverfahren

Alle Wege zum Berufsabschluss sind mit einem QV abzuschließen. Dabei gibt es zwei Arten von QV, das *QV mit Abschlussprüfung* und sogenannte *andere QV* (Art. 33 BBG), wie das QV mit Validierung von Bildungsleistungen. Anders als bei den anderen Wegen zum Berufsabschluss findet beim QV mit Validierung von Bildungsleistungen keine Abschlussprüfung statt. Stattdessen dokumentieren die Erwachsenen ihre durch individuelle Erfahrung und Bildung erworbenen Bildungsleistungen in einem Dossier und belegen damit, dass sie die im Qualifikationsprofil des angestrebten Berufs festgelegten Handlungskompetenzen und die Anforderungen der Allgemeinbildung erfüllen. Erwachsene, die dieses QV durchlaufen, müssen über die gleichen Kompetenzen verfügen wie Personen, die ein QV mit Abschlussprüfung absolvieren. Das QV mit Validierung von Bildungsleistungen ist also gleichwertig mit dem QV mit Abschlussprüfung und führt zum gleichen anerkannten Abschluss. Auf dem Zertifikat selbst (EBA oder EFZ) ist nicht ersichtlich, welche Art von QV die Person absolviert hat.[4] Der Unterschied zwischen den beiden Arten von QV besteht lediglich in der Art und Weise des Kompetenznachweises (SBFI, 2017).

3 SR 412.101 – Verordnung vom 19. November 2003 über die Berufsbildung (Berufsbildungsverordnung, BBV) (admin.ch)

4 Die Beilagen zum Zertifikat unterscheiden sich. Beim QV mit Abschlussprüfung liegt ein Notenausweis bei, beim QV mit Validierung von Bildungsleistungen ein Lernleistungsausweis.

3.3 Validierung nur in bestimmten Berufen möglich

Während die Wege zum Berufsabschluss, die über eine Abschlussprüfung führen, in allen Berufen möglich sind, sind die Berufe, für die ein Validierungsverfahren angeboten wird, schweizweit beschränkt. Ein QV mit Validierung von Bildungsleistungen kann nur in Berufen absolviert werden, in denen die zuständige nationale OdA entsprechende Regelungen und Ausführungsbestimmungen erarbeitet hat, die vom SBFI anerkannt wurden (SBFI, 2017). Die Berufsverbände, Branchenorganisationen und Trägerschaften bestimmen also grundsätzlich, ob für einen bestimmten Beruf ein Validierungsverfahren möglich ist oder nicht. Sie sind es auch, die für die Umsetzung auf die Verfahrenskantone zugehen, die Validierungsverfahren durchführen. Aktuell werden Validierungsverfahren für insgesamt 14 Berufe in zehn Verfahrenskantonen in der deutsch-, französisch- und italienischsprachigen Schweiz angeboten (siehe Tabelle 1).[5] Vom SBFI anerkannte Regelungen und Ausführungsbestimmungen existieren insgesamt für mehr Berufe, aktuell wird aber nicht für all diese Berufe auch tatsächlich ein Validierungsverfahren angeboten. Gründe dafür können die aktuelle Nachfrage, die kantonalen Ressourcen sowie die Interessen der verschiedenen Akteure sein.

Tabelle 1: Übersicht über die Berufe pro Kanton, für die aktuell ein Validierungsverfahren angeboten wird (Quelle: Eingangsportale der Kantone, Stand 2022 (berufsberatung.ch))

Beruf	Kanton
Assistent/Assistentin Gesundheit und Soziales EBA	GE, VD, VS (nur französisch), ZH
Detailhandelsfachmann/Detailhandelsfachfrau EFZ	BE, GE, TI, VS
Fachmann/Fachfrau Betreuung EFZ	BE (nur französisch), FR, GE, JU, NE, VD, VS, ZH
Fachmann/Fachfrau Gesundheit EFZ	FR, GE, JU, NE, VS, ZG, ZH
ICT-Fachmann/Fachfrau EFZ	ZH
Informatiker/Informatikerin EFZ	GE, VS, ZH
Kaufmann/Kauffrau EFZ	BE, GE, NE, VS
Koch/Köchin EFZ	BE
Logistiker/Logistikerin EFZ	VS (nur französisch), ZH
Maurer/Maurerin EFZ	BE
Mediamatiker/Mediamatikerin EFZ	BE, VS (nur französisch)
Medizinischer Praxisassistent/Medizinische Praxisassistentin EFZ	VS (nur französisch)
Produktionsmechaniker/Produktionsmechanikerin EFZ	BE, VS (nur französisch)
Restaurantfachmann/Restaurantfachfrau EFZ	BE, VS (nur französisch)

5 Die Angaben zu den Berufen pro Kanton, für die ein Validierungsverfahren angeboten wird, variieren je nach Quelle. Der aktuelle Stand ist jeweils den Eingangsportalen der Verfahrenskantone zu entnehmen.

3.4 Vergleichsweise geringe Abschlusszahlen bei der Validierung

Im Jahr 2020 schlossen in der Schweiz 10.659 Erwachsene eine berufliche Grundbildung mit einem EBA oder EFZ ab.[6] Davon erlangten sechs Prozent (n = 642) ihren Abschluss über die Validierung von Bildungsleistungen (siehe Abbildung 2). Im Vergleich dazu wählten deutlich mehr Erwachsene, nämlich ein Viertel, den Weg über ein QV mit direkter Zulassung zur Abschlussprüfung. Rund die Hälfte der Erwachsenen durchlief eine reguläre berufliche Grundbildung und rund jede fünfte Person eine verkürzte berufliche Grundbildung. Die Anzahl Erwachsene, die ein Validierungsverfahren durchlaufen haben, ist über die Jahre hinweg stabil geblieben. Sie bewegt sich seit 2014 zwischen fünf und acht Prozent (BFS, 2021).

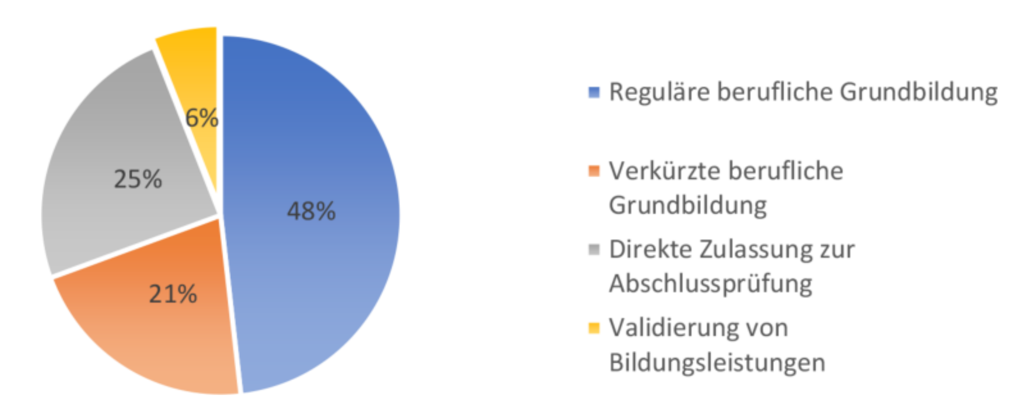


Abbildung 2: Anzahl Berufsabschlüsse von Erwachsenen 2020 (Quelle: BFS, 2021; Berechnungen SBFI)

3.5 Validierung am häufigsten in Gesundheits- und Sozialberufen

Am meisten wird der Weg über die Validierung von Bildungsleistungen in den beruflichen Grundbildungen Fachmann/Fachfrau Betreuung (FaBe) EFZ und Fachmann/Fachfrau Gesundheit (FaGe) EFZ gewählt. Von 2014 bis 2020 standen diese beiden Berufe zahlenmäßig jeweils an der Spitze der Berufsabschlüsse, die über ein Validierungsverfahren erworben wurden. An dritter und vierter Stelle standen von 2014 bis 2020 abwechslungsweise die beruflichen Grundbildungen Kaufmann/Kauffrau EFZ und Assistent/Assistentin Gesundheit und Soziales (AGS) EBA. Die Abbildung 3 zeigt die Abschlusszahlen pro Beruf für das Jahr 2020.

Für die vier meistgewählten Berufe (FaBe EFZ, FaGe EFZ, Kaufmann/Kauffrau EFZ und AGS EBA) wird das Validierungsverfahren sowohl in deutsch- als auch in französischsprachigen Kantonen angeboten, nicht aber in der italienischsprachigen Schweiz. Dort besteht diese Möglichkeit lediglich für den Beruf Detailhandelsfachmann/Detailhandelsfrau EFZ (siehe Tabelle 1).

6 Im Kontext der Berufsbildung wird der Begriff „Erwachsene" für Personen ab 25 Jahren verwendet (SBFI, 2014).

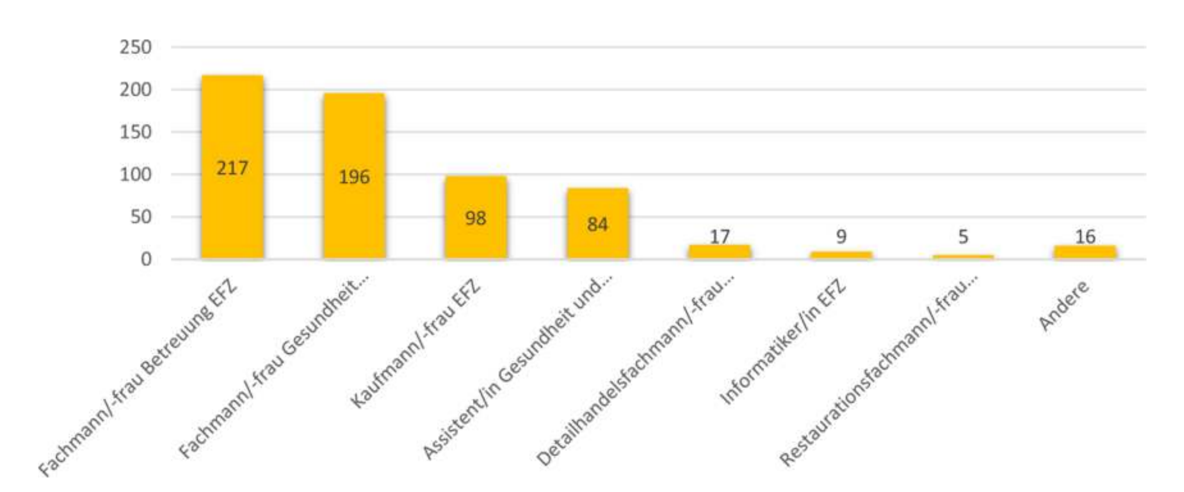


Abbildung 3: Anzahl abgeschlossene QV mit Validierung von Bildungsleistungen 2020, pro Beruf (Quelle: BFS, 2021. Berechnungen SBFI)

3.6 Prozess zur Validierung von Bildungsleistungen

Der Prozess zur Validierung von Bildungsleistungen verläuft in mehreren Stufen (SBFI, 2017):

- Antrag und Dossier: Nach einer Phase der Information und Beratung stellt die Kandidatin oder der Kandidat einen Antrag auf Zulassung zum QV mit Validierung von Bildungsleistungen. Um zugelassen zu werden, sind anhand von Arbeitszeugnissen oder Arbeitsbestätigungen mindestens fünf Jahre Berufserfahrung nachzuweisen, ein Teil davon im angestrebten Berufsfeld. Nach der Zulassung erstellt die Kandidatin oder der Kandidat ein Dossier, in dem er oder sie die für den Beruf festgelegten Handlungskompetenzen und die Anforderungen der Allgemeinbildung dokumentiert, und reicht dieses zusammen mit dem Antrag auf Validierung bei der zuständigen Stelle ein. Der schriftliche Erfahrungsbericht ist die verbreitetste Methode zum Kompetenznachweis. Je nach Kanton, Beruf und Modul sind alternative Kompetenznachweise möglich. Im Kanton Zürich beispielsweise sind dies mündliche Erfahrungsberichte, Praxisbesuche sowie Projekt- und Auftragsdokumentationen (Kanton Zürich, 2020).
- Beurteilung: Das eingereichte Dossier wird von Expertinnen und Experten beurteilt und mit der Kandidatin oder dem Kandidaten in einem Beurteilungsgespräch besprochen. Die Resultate der Gesamtbeurteilung werden in einem Beurteilungsbericht festgehalten und an die Prüfungsbehörde des Kantons weitergeleitet.
- Validierung: Der Beurteilungsbericht wird von der Prüfungsbehörde geprüft. Es wird ein Lernleistungsausweis ausgestellt, in dem ersichtlich ist, welche Kompetenzen als „erfüllt" bzw. „nicht erfüllt" beurteilt wurden. Mit diesem Schritt ist das QV abgeschlossen. Sind alle Handlungskompetenzen und Anforderungen der Allgemeinbildung erfüllt, erhält die Kandidatin oder der Kandidat das gleiche Zertifikat (EBA oder EFZ) wie Personen, die ein QV mit Abschlussprüfung bestanden haben. Wer noch nicht alle Kompetenzen erfüllt hat, kann nicht erfüllte

Kompetenzen in ergänzender Bildung nachholen und höchstens zweimal erneut einen Antrag auf Validierung einreichen.

3.7 Anrechnung von Bildungsleistungen als der Validierung vorangestellter Schritt

Die Anrechnung von Bildungsleistungen (im europäischen Kontext „Anerkennung früheren Lernens“) ist für die berufliche Grundbildung auf nationaler Ebene geregelt (SBFI, 2018a). Bei allen Wegen zum Berufsabschluss sollen bereits vorhandene Kompetenzen vorgängig individuell geprüft und angerechnet werden. Dazu gehören sowohl formale Abschlüsse und Zertifikate als auch berufsrelevante Kompetenzen, die non-formal oder informell erworben wurden. Beim QV mit Validierung von Bildungsleistungen bedeutet Anrechnung, dass gewisse Handlungskompetenzen als „erfüllt“ beurteilt und im Dossier folglich nicht mehr zu dokumentieren sind. Personen wird also der Nachweis bestimmter Handlungskompetenzen erlassen. Welche Kompetenzen angerechnet werden, wird von den OdA in Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Kanton festgelegt. Während die Anrechnung formaler Abschlüsse in der Praxis einfacher umsetzbar ist, stellt insbesondere die Berücksichtigung informell und teilweise auch non-formal erworbener Kompetenzen eine große Herausforderung dar, da diese oft nicht eindeutig mit den in einem Beruf geforderten Handlungskompetenzen übereinstimmen und sich der Nachweis der Äquivalenz aufwendig gestaltet (Behrens et al., 2004; Salzmann et al., 2020; Salzmann & Hämmerli, 2022).

4 Vor- und Nachteile der Validierung als Weg zum Berufsabschluss

Der Weg zum Berufsabschluss für Erwachsene über die Validierung von Bildungsleistungen hat viel Potenzial, bringt aber sowohl auf individueller Ebene als auch auf Systemebene Nachteile mit sich.

Ein großer Vorteil ist, dass dieser Weg die Berufs- und Lebenserfahrung Erwachsener besonders berücksichtigt. Validierungsverfahren ermöglichen es Erwachsenen, sich ihrer non-formal und informell erworbenen Kompetenzen bewusst zu werden, diese sichtbar zu machen und zertifizieren zu lassen und so für ihre weitere Berufs- und Bildungslaufbahn zu nutzen. Kein anderer Weg zum Berufsabschluss berücksichtigt das non-formale und informelle Lernen auf vergleichbare Art und Weise. Ein weiterer Vorteil ist, dass der Weg über die Validierung der besonderen Lebenssituation Erwachsener Rechnung trägt und ihnen viel Flexibilität gewährt. Anders als bei der regulären und verkürzten beruflichen Grundbildung ist bei der Validierung von Bildungsleistungen kein Bildungsgang zu absolvieren, und es findet auch keine Abschlussprüfung statt. Dies ist ein Vorteil für Erwachsene, die aufgrund ihrer Arbeits- und/oder Betreuungszeiten die Berufsfachschule nicht besuchen können. Es ist zudem eine Alternative für Erwachsene, die beispielsweise aufgrund von Misserfolgserlebnissen oder Prüfungsangst nicht mehr gewillt sind, eine Schule zu besuchen

und Prüfungen zu absolvieren. Vorteilhaft ist auch, dass Erwachsene, die in ihren Bestrebungen, einen Berufsabschluss zu erlangen, vom Arbeitgeber nicht unterstützt werden, oder die sich in einer Situation der Arbeitslosigkeit befinden, je nach Kanton auch ohne Anstellungsverhältnis ein Validierungsverfahren absolvieren können. Das heißt, sie haben die Möglichkeit, auch ohne Abschluss eines Lehr- oder Ausbildungsvertrags zu einem Berufsabschluss zu gelangen. Beim QV mit Validierung funktioniert die individuelle Anrechnung von Bildungsleistungen besonders gut, weil jede einzelne erforderliche Handlungskompetenz und Anforderung der Allgemeinbildung nachzuweisen sind. Beim QV mit Abschlussprüfung ist es in der Praxis viel schwieriger, Erwachsene von Teilen des QV zu dispensieren, zumal Handlungskompetenzen beim QV mit Abschlussprüfung nicht einzeln geprüft werden.

Auf der Ebene des Individuums besteht ein möglicher Nachteil des QV mit Validierung von Bildungsleistungen darin, dass es sehr anforderungsreich ist. Oftmals sind sich die Erwachsenen ihrer non-formal und informell erworbenen Kompetenzen zu Beginn des Verfahrens nicht bewusst, was hohe Reflexionskompetenzen und eine gute Begleitung der Erwachsenen erfordert. Die Dokumentation der geforderten Kompetenzen im Dossier stellt hohe Anforderungen an die Sprach- und Schreibkompetenzen der Erwachsenen, zumal der schriftliche Erfahrungsbericht nach wie vor die verbreitetste Methode des Kompetenznachweises ist. Trotz der Bestrebungen, ergänzende Formen zum schriftlichen Erfahrungsbericht zu etablieren (z. B. Unterstützung durch Bildmaterial, Praxisbesuche) und alternative Kompetenznachweise anzubieten (z. B. mündliche Erfahrungsberichte), spielt die Bewertung praktischer Fähigkeiten bei diesem QV eine untergeordnete Rolle (Maurer, 2019). Zudem sind eine hohe Selbstständigkeit und Selbstdisziplin und eine gute Arbeitsorganisation wichtige Voraussetzungen, um das Validierungsverfahren erfolgreich zu durchlaufen. Insbesondere bei der Erstellung des Dossiers besteht die Gefahr, dass sich der Prozess in die Länge zieht oder das Projekt Berufsabschluss aufgegeben wird. Deshalb scheint in dieser Phase eine Begleitung der Erwachsenen besonders wichtig zu sein. Eine finanzielle Belastung kann für die Erwachsenen insbesondere dann entstehen, wenn sie viele Module der ergänzenden Bildung nachholen müssen, da die Kosten für die ergänzende Bildung je nach Kanton von den Erwachsenen selbst getragen werden müssen. Aktuell werden von den Kantonen Maßnahmen entwickelt, um finanziell bedingten Abbrüchen entgegenzuwirken. Insgesamt ist die Validierung von Bildungsleistungen sowohl für die Erwachsenen als auch für die Verfahrenskantone mit einem hohen zeitlichen Aufwand verbunden.

Auf der Systemebene bestehen Nachteile dieses QV darin, dass die Anzahl Berufe, für die ein Validierungsverfahren überhaupt möglich ist, beschränkt ist. Zudem wird das Validierungsverfahren für diese Berufe nicht in allen Sprachregionen der Schweiz angeboten. Dadurch ergeben sich Chancenungleichheiten beim Zugang zu diesem Weg zum Berufsabschluss. Hier spielen die OdA eine zentrale Rolle, die bestimmen, ob es für einen bestimmten Beruf ein Validierungsverfahren gibt oder nicht. Weiter ist die Umsetzungspraxis in den Kantonen heterogen. Unterschiede bestehen in der Praxis insbesondere darin, ob alternative Kompetenznachweise möglich

sind (z. B. mündlicher Erfahrungsbericht), welche Handlungskompetenzen und Anforderungen der Allgemeinbildung überhaupt mittels Validierung erreicht werden können bzw. welche Kompetenzen in ergänzender Bildung nachzuholen sind sowie in der Finanzierungspraxis.

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Wenn entsprechend den bildungs- und wirtschaftspolitischen Zielen (SBFI, 2018b, 2022a) das lebenslange Lernen gefördert, die Durchlässigkeit im Bildungssystem erhöht und die vorhandenen Potenziale besser genutzt werden sollen, bedeutet dies, dass das non-formale und informelle Lernen zu berücksichtigen und flexible Bildungsangebote zu schaffen sind. Validierungsverfahren spielen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle, weil sie der besonderen Lebenssituation Erwachsener Rechnung tragen und ihnen die Möglichkeit bieten, non-formal und informell erworbene Kompetenzen zu dokumentieren und zertifizieren zu lassen.

In der schweizerischen beruflichen Grundbildung wird mit Validierung von Bildungsleistungen ein QV für Erwachsene bezeichnet. Es führt zum gleichen Abschluss (EBA oder EFZ) wie ein QV mit Abschlussprüfung, da die gleichen Kompetenzen nachzuweisen sind, unterscheidet sich jedoch in der Art und Weise des Kompetenznachweises.

Die Validierung von Bildungsleistungen gewährt Erwachsenen viel Flexibilität, ist aber ein aufwendiges und anforderungsreiches Verfahren. Zudem wird es nur für wenige Berufe und pro Beruf nicht in allen Sprachregionen angeboten. Da der Fokus der Validierung nicht auf der Bewertung praktischer Fähigkeiten liegt, scheint dieses QV auch nicht für jeden Beruf gleichermaßen passend zu sein. Um beispielsweise vermehrt auch handwerkliche Berufsabschlüsse über die Validierung von Bildungsleistungen erwerben zu können, wäre es wünschenswert, alternative Methoden zum Kompetenznachweis wie Praxisbesuche stärker zu berücksichtigen. Nichtsdestotrotz ist die Validierung von Bildungsleistungen der einzige Weg, der das non-formale und informelle Lernen bei der Erlangung eines Berufsabschlusses systematisch berücksichtigt. Deshalb gilt es, diesen Weg trotz der konstant geringen Abschlusszahlen weiterzuverfolgen und zu stärken. Information und Sensibilisierung dürften dabei eine Schlüsselrolle spielen, sowohl auf der Ebene des Individuums als auch bei den Trägerschaften.

Insgesamt scheint das QV mit Validierung von Bildungsleistungen in der Arbeitswelt und Gesellschaft noch wenig bekannt und akzeptiert zu sein. Ein Grundproblem dürfte darin bestehen, dass sowohl die Erwachsenen selbst als auch die OdA, Betriebe und Institutionen (regionale Arbeitsvermittlungsstellen, Invalidenversicherung und Sozialdienste) zu wenig über die Validierung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung informiert sind. Die Erfahrung zeigt, dass teilweise das Bewusstsein fehlt, dass es sich um ein QV handelt oder sie falsche Vorstellungen davon haben, wie ein Validierungsverfahren abläuft und was es beinhaltet. Nach wie vor

besteht das Vorurteil, es handle sich um einen einfachen Weg zum Berufsabschluss, der lediglich das Einreichen von Arbeitszeugnissen erfordert. Umso wichtiger ist es, die beteiligten Akteure sowie eine breitere Öffentlichkeit besser über die Validierung von Bildungsleistungen zu informieren und dafür zu sensibilisieren. Eine zentrale Rolle spielen dabei die nationalen OdA, da sie bestimmen, ob es für einen bestimmten Beruf ein Validierungsverfahren gibt oder nicht. Wichtige Akteure sind aber auch die Verfahrenskantone, die für die Umsetzung von Validierungsverfahren zuständig sind und dafür die nötigen Ressourcen aufbringen und das entsprechende Know-how aufbauen müssen. Ein grundsätzliches Bewusstsein der OdA und der Kantone für die Wertigkeit non-formal und informell erworbener Kompetenzen und die Bereitschaft, diese als Teile des lebenslangen Lernens anzuerkennen, anzurechnen und dafür entsprechende Regelungen und Ausführungsbestimmungen zu erarbeiten, sind entscheidend, um die Validierung von Bildungsleistungen weiter zu etablieren und auf weitere Berufe auszudehnen (SBFI, 2022c). Wichtig ist dabei auch das Interesse der OdA und der Kantone, bei der Entwicklung geeigneter Methoden zum Kompetenznachweis und entsprechender Instrumente mitzuwirken.

Literatur

BBT – Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2010). *Validierung von Bildungsleistungen. Leidfaden für die berufliche Grundbildung*. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT).

Behrens, M., Braibant, J. M. & Dauvisis, M. C. (2004). Reseau des reconnaissances et validation des acquis de l’expérience de l’ADMEE : synthèse des travaux réalisés dans trois axes et questionnements. In M. Behrens et al. (Hrsg.), *L’évaluation des compétences entre reconnaissance et validation des acquis de l’expérience*, XVIIe colloque ADMEE – Europe – Livre du Colloque (S. 15–28). Universidade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educaçaõ.

BFS – Bundesamt für Statistik (2021). *Prüfungskandidat/innen berufliche Grundbildung von über 24-Jährigen, 2020*. https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.16724940.html

Cedefop (2009). *Europäische Richtlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/4054_de.pdf

Europäische Kommission. (2001). *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Kommission der europäischen Gemeinschaften. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF

Kanton Zürich – Canton of Zurich. (2020). *Handbuch Validierungsverfahren Teil 1*. Kanton Zürich, Bildungsdirektion, Mittelschul- und Berufsbildungsamt. file:///C:/Users/psa/Downloads/handbuch_validierungsverfahren_teil1_v1_8.pdf

Klingovsky, U. & Schmid, M. (2018). *Validieren und anerkennen. Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen – eine Auslegeordnung für die Schweiz*. hep.

Maurer, M. (2019). The challenges of expanding recognition of prior learning (RPL) in a collectively organised skill formation system: the case of Switzerland. *Journal of Education and Work, 32*(8), 665–677, https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1694141

Rat der Europäischen Union (2012). Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. *Amtsblatt der Europäischen Union*, C398/01, 1–5. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8b2f3b0a-4ffb-11e2-9294-01aa75ed71a1/language-de

Salini, D., Petrini, B. & Voit, J. (2012). *Inventar der Schweizer Praktiken im Bereich der Validierung von Bildungsleistungen (VAE). Schlussbericht*. Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB.

Salini, D., Weber Guisan, S. & Tsandev, E. (2019). *Country report Switzerland 2018: Update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning*. Cedefop. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Switzerland.pdf

Salzmann, P. & Hämmerli, Ch. (2022). *Anrechnung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung in der Schweiz: Umsetzung und Herausforderungen aus der Sicht der Kantone*. Konferenzpublikation zur 7. BBFK 2021.

Salzmann, P., Hämmerli, Ch., Deschenaux, A., Cortessis, S. & Salini D. (2020). *Stand der Umsetzung der Anrechnung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung*. Bericht. Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB.

SBFI – Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2014). *Berufsabschluss und Berufswechsel für Erwachsene. Bestehende Angebote und Empfehlungen für die Weiterentwicklung*. SBFI. https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/berufsab schluss_undberufswechselfuererwachsene.1.pdf.download.pdf/berufsabschluss_undberufswechselfuererwachsene.pdf

SBFI – Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2017). *Handbuch berufliche Grundbildung für Erwachsene*. SBFI. https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/projekte-und-initiativen/berufsab schluss-fuer-erwachsene/handbuch-berufliche-grundbildung-fuer-erwachsene.html

SBFI – Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2018a). *Leitfaden: Anrechnung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung*. SBFI. https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/projekte-und-initiativen/berufsabschluss-fuer-erwachsene/leitfaden-anrechnung-von-bil dungsleistungen-in-der-beruflichen-g.html#:~:text=Der%20Leitfaden%20Anrech nung%20von%20Bildungsleistungen,die%20Kantone%20und%20die%20Tr%C3%A4gerschaften

SBFI – Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2018b). *Berufsbildung 2030. Leitbild*. SBFI. https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/aktuell/medienmittei lungen/archiv-medienmitteilungen/archiv-sbfi.msg-id-69939.html

SBFI – Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2021). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2021*. SBFI. https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/berufsbildung-in-der-schweiz.html

SBFI – Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2022a). *Berufsbildung 2030. Priorisierte Stossrichtungen*. Home (DE) (berufsbildung2030.ch)

SBFI – Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2022b). *Bundesratsmassnahme: Berufsabschluss für Erwachsene: Anrechnung von Bildungsleistungen*. www.sbfi.admin.ch/avbl

SBFI – Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2022c). Leitbild Berufsbildung 2030. https://berufsbildung2030.ch/images/pdf_de_en/vision2030_d.pdf

Villalba-Garcia, E. (2021). Validation of non-formal and informal learning: The hero with a thousand faces? *European Journal of Education*, *56*(3), 351–364. https://onlinelibrary.wiley.com/toc/14653435/2021/56/3

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Das Bildungssystem der Schweiz 364

Abb. 2 Anzahl Berufsabschlüsse von Erwachsenen 2020 368

Abb. 3 Anzahl abgeschlossene QV mit Validierung von Bildungsleistungen 2020, pro Beruf 369

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Übersicht über die Berufe pro Kanton, für die aktuell ein Validierungsverfahren angeboten wird 367

Autorinnen

Prof.in Dr.in Patrizia Salzmann leitet das Forschungsfeld „Anerkennung von Erfahrung und lebenslanges Lernen“ an der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung EHB. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören: Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen, Lernen am Arbeitsplatz und Anrechnung und Validierung von Bildungsleistungen.
Kontakt: patrizia.salzmann@ehb.swiss

Christine Hämmerli, M. Sc., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsfeld „Anerkennung von Erfahrung und lebenslanges Lernen“ an der EHB in Zollikofen. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören: Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen, Lernen am Arbeitsplatz und Anrechnung und Validierung von Bildungsleistungen.
Kontakt: christine.haemmerli@ehb.swiss

Dr.in Deli Salini ist Senior Researcher und Dozentin an der EHB, Standort Lugano. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Praktiken der Beratung und Ausbildung, Lernen am Arbeitsplatz, Analyse und Semiologie der Tätigkeit, Anerkennung und Validierung von Bildungsleistungen.
Kontakt: deli.salini@suffp.swiss

V.2 Relevanz von Anerkennungsverfahren außerhalb des Bildungssystems am Beispiel der europäischen Freiwilligenarbeit

Karl-Heinz Gerholz

Abstract

Anerkennung zielt auf das Handlungspotenzial, welches einem Individuum innewohnt und welches es sich in unterschiedlichen Kontexten erworben hat. Dabei sind Anerkennungsfragen auch aus einer gesellschaftlichen Perspektive relevant. Es geht um gesellschaftliche Wertschätzung und welche Möglichkeiten es für ein Individuum gibt, in der Gesellschaft tätig zu werden. Im Beitrag wird die gesellschaftliche Perspektive von Anerkennung zunächst konzeptionell modelliert, indem die Bandbreite von Anerkennungselementen aufgenommen wird. Anschließend wird ein Anerkennungsverfahren vorgestellt, welches auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen basiert und den Kontext „Freiwilligenarbeit in Europa" aufnimmt. Intention ist es hierbei, die entwickelten Handlungspotenziale in der Freiwilligenarbeit sichtbar zu machen, um darüber Verwertungsmöglichkeiten außerhalb der Freiwilligenarbeit – unter anderem im Beschäftigungssystem – zu ermöglichen.

Schlagworte: Anerkennungsverfahren, Kompetenzen in Freiwilligenarbeit, europäischer Arbeitsmarkt

Recognition aims to the potential of an individual, what it is capable to do in given situations in a society. This potential was developed usually through different contexts. Therefore, recognition is also a question from a societal perspective. It is a matter of social appreciation and what opportunities can be offer to individuals to develop their skills at the best for the society. This is the request of the following article. Based on a theoretical analysis of recognition in a societal perspective an online tool to validate volunteering skills for the European labour market is presented. The intention of the online tool is, to make the potential of individuals, which was developed through volunteering, visible for companies and the society.

Keywords: eValidation, volunteering skills, European labour market

1 Episodische Relevanz von Anerkennungsverfahren außerhalb des Bildungssystems

Die Anerkennung des Handlungspotenzials eines Menschen ist nicht nur innerhalb des Bildungssystems relevant, sondern auch darüber hinaus. Es geht dabei um eine gesamtgesellschaftliche Perspektive. Neben der Anerkennung von Leistungen innerhalb formaler Bildungsprozesse ist somit die Frage von Bedeutung, welche Erfahrungen ein Individuum gesammelt und Tätigkeiten bereits ausgeführt hat und zu was diese das Individuum befähigen. Dies soll nachfolgend an einer realen Episode deutlich gemacht werden:

> „Die 38-jährige Tatiana aus der Ukraine lebt seit drei Monaten in Deutschland. In der Ukraine hatte sie einen sicheren Job in einem Supermarkt, in welchem sie an der Kasse, bei der Beratung von Kundinnen und Kunden oder den logistischen Prozessen des Einkaufes tätig gewesen ist. In Deutschland würde man sagen, sie führt den Beruf Einzelhandelskauffrau aus. Parallel war sie ehrenamtlich in einem Waisenhaus aktiv, in welchem sie bei der Buchführung und beim Finanzmanagement geholfen hat, aber auch in anderen Bereichen wie der Koordination der ehrenamtlich Tätigen, der Organisation von Spendentagen oder der seelsorgerischen Betreuung. Wenngleich sie schmerzhaft ihre Heimat vermisst, ist sie hochmotiviert, nun in Deutschland eine neue Anstellung zu finden und hoffentlich sich auch wieder ehrenamtlich engagieren zu können. Ihre Deutschkenntnisse sind auf C1-Niveau. Im Jobcenter bekommt sie die Auskunft, dass sie ihren Abschluss erst anerkennen lassen muss und wird auf die entsprechenden Informationsseiten der Kulturministerkonferenz verwiesen. Sie beschäftigt sich intensiv mit dem Prozess der Anerkennung, wenngleich ihr vieles unklar bleibt. Ihre Herausforderungen mit der Anerkennung bespricht sie auch täglich mit ihrer neuen Nachbarin im Dorf, in welches Tatiana mit ihrer Familie gezogen ist. Die Nachbarin leitet einen kleinen Familienbetrieb im Handwerksbereich. Sie beobachtet Tatiana, wie sie ihre Ankunft in Deutschland bewältigt und ist aufmerksame Zuhörerin, wenn Tatiana über ihr Leben und ihre Arbeit in der Ukraine berichtet, aber auch von ihren Unklarheiten hinsichtlich der Anerkennung ihres Berufes in Deutschland. Die Nachbarin sucht dringend eine Unterstützung für Bürotätigkeiten in ihren Familienbetrieb und findet, Tatiana ist perfekt dafür geeignet. Sie stellt sie kurzerhand zwei Wochen auf Probe an und ist so begeistert, dass sie ihr eine Festanstellung gibt."

In der Episode geht es um Fragen der Anerkennung und der Sichtbarmachung dessen, was ein Individuum – konkret Tatiana – kann. Mehrheitlich wird man sich einig sein, dass eine Anerkennung in einem Berufsprofil bedeutsam ist, da wir eine Kopplung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem über Berufsprofile haben (u. a. Gerholz & Brahm, 2014; Daheim, 2001). Gleichzeitig macht die Episode deutlich, dass Anerkennung über die Frage der Berechtigungen – wie die Berechtigung zum Tragen einer Berufsbezeichnung – hinausgeht. Es geht um eine gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung dessen, was jemand kann, um nicht zuletzt Individuen dort einsetzen zu können, wo sie ihre Fähigkeiten bestmöglich entfalten. In der Episode wird der Einstieg in eine berufliche Tätigkeit aufgrund der Beobachtung der Nachbarin erreicht und nicht auf Basis eines erfolgreichen, institutionellen Anerkennungs-

prozesses im Rahmen des Bildungssystems. Anerkennung wird hier also gesellschaftlich durch die Nachbarin als Bürgerin und Unternehmerin vorgenommen.

Zwei Herausforderungen sind damit verbunden (Gerholz, 2017): Einerseits sind die in informellen Lernprozessen erworbenen Handlungspotenziale – hier die Freiwilligenarbeit im Waisenhaus – häufig nicht sichtbar. Sie sind für den (europäischen) Arbeitsmarkt und damit für die Gesellschaft nicht transparent. Andererseits können die informellen Lernergebnisse von den Individuen selber – hier Tatiana – schwer expliziert werden, da es i. d. R. ein praktisches Handlungswissen widerspiegelt (Eraut, 2004). Für ehrenamtlich Tätige bedeutet dies, dass sie Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern ihre Potenziale nicht aufzeigen können. Intention des vorliegenden Beitrages ist es, den Aspekt Anerkennung aus gesellschaftlicher und individueller Perspektive zu analysieren und anhand des Bereiches der europäischen Freiwilligenarbeit ein Anerkennungsverfahren, welches die gesellschaftliche und individuelle Perspektive aufnimmt, vorzustellen.

2 Relevanz der Anerkennung aus individueller und gesellschaftlicher Perspektive

Generell zielt Anerkennung darauf, das Handlungspotenzial, welches ein Individuum in einem Kontext erworben hat, für einen anderen Kontext sichtbar zu machen. Das Handlungspotenzial – die Kompetenzen – werden dabei als Lernergebnisse beschrieben. Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was ein Individuum weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem es einen Lernprozess abgeschlossen hat (Europäische Gemeinschaft, 2008). Häufig geht es dabei um den Bildungskontext, in dem ein Individuum im Land A spezifische Lernergebnisse erreicht hat und diese im Land B nun anerkannt werden sollen. Hierbei werden zwei Elemente deutlich, welche im Diskurs um Anerkennung relevant sind. Einerseits gibt es länderspezifische Unterschiede in der Modellierung (z. B. Kompetenzmodelle), Validierung (z. B. Anerkennungsmethoden und -verfahren) und Zertifizierung (z. B. Ausstellung der Anerkennung) von Lernergebnissen. Es gibt somit nicht *den* Anerkennungsbegriff oder *das* Anerkennungsverfahren, sondern vielmehr hängt es von den landesspezifischen Besonderheiten ab, was unter Anerkennung verstanden wird und wie Prozesse der Anerkennung institutionell verankert sind (Bohlinger, 2017; Annen, 2012). Andererseits kann sich der Bildungskontext unterschiedlich ausdifferenzieren. Anerkennung kann sich sowohl auf formale Lernprozesse als auch auf non-formale und informelle Lernprozesse beziehen:

Formale Lernprozesse zielen auf institutionelle Lernprozesse, welche i. d. R. in einer Bildungsorganisation (z. B. Schule) stattfinden. Lernziele, Lernzeiten und Methoden sind hierbei curricular festgelegt. Formale Lernprozesse führen zu einer Zertifizierung (z. B. in Form eines Zeugnisses).

Non-formale Lernprozesse finden nicht in institutionell verankerten Bildungsorganisationen statt und enden i. d. R. nicht mit einer Zertifizierung. Allerdings sind non-

formale Lernprozesse strukturiert hinsichtlich zu erreichender Lernziele, der eingesetzten Methoden oder Lernzeiten.

Informelle Lernprozesse finden alltäglich statt, z. B. in der familiären Umgebung, auf der Arbeit, in der Freizeit u. v. m. Informelle Lernprozesse sind nicht strukturiert in Bezug auf Lernziele, Methoden oder Lernzeiten und führen auch zu keiner Zertifizierung. Informelles Lernen kann, muss aber nicht, intentional sein. Informelle Lernprozesse sind i. d. R. beiläufig und nicht geplant.

Im Zusammenhang der unterschiedlichen Lernprozesse wird die Unterscheidung zwischen Anerkennung und Validierung relevant. Anerkennung zielt darauf, in der Regel formal erworbene Qualifikationen oder Zertifikate zu akzeptieren und zu bewerten. Validierung meint demgegenüber den Prozess der Bewertung von erworbenen Kompetenzen in unterschiedlichen Lernkontexten auch außerhalb formaler Bildungskontexte (Bohlinger, 2017; Cedefop, 2016). Hierbei stehen das Individuum und sein Handlungspotenzial im Mittelpunkt. Ein Validierungsprozess sollte dem Individuum die Möglichkeit geben, seine in unterschiedlichen Lernkontexten erworbenen Kompetenzen sichtbar zu machen (ebd.). Kompetenz zielt auf das Potenzial eines Individuums, spezifische Handlungsanforderungen bewältigen zu können.

Die individuelle und gesellschaftliche Perspektive soll nachfolgend auch im Mittelpunkt stehen und es soll der Aspekt aufgenommen werden, dass Anerkennung nicht immer mit Verwertbarkeit in einen Bildungssystem gleichzusetzen ist. Anerkennung findet in einem gesellschaftlichen Kontext statt. Abbildung 1 modelliert diesen Zusammenhang.

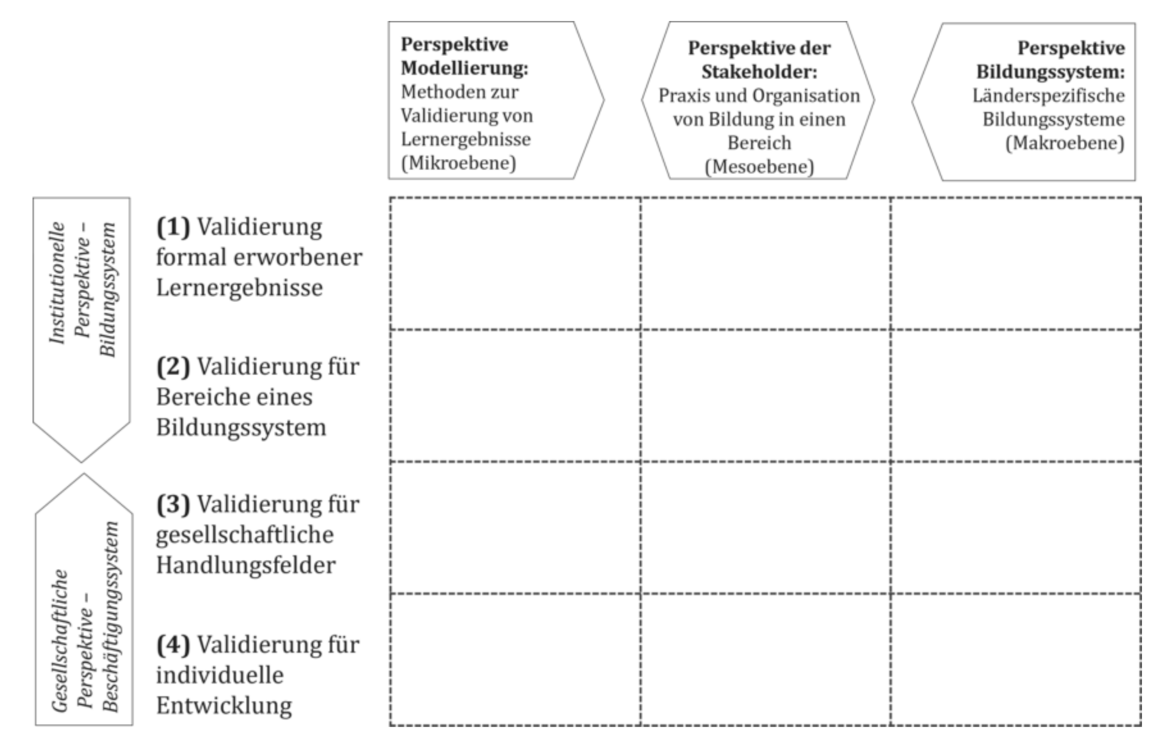


Abbildung 1: Raster zur Verortung und Systematisierung von Anerkennungsverfahren

Zunächst können aus vertikaler Richtung die Perspektiven Modellierung, Stakeholder und Bildungssystem unterschieden werden. *Modellierung* zielt auf das Verfahren der Anerkennung und welche Methoden – Validierungsinstrumente – dabei zum Einsatz kommen. Dies betrifft die Mikroebene im Anerkennungsprozess. *Stakeholder* meint die Mesoebene im Sinne der Praxis und Organisation in einen Bildungs- bzw. Handlungsbereich, in welchen die Anerkennung verortet ist. Stakeholder sind Gestalter und Adressaten gleichermaßen. Gestalter im Sinne der Entwicklung, Organisation und Koordination eines Anerkennungsverfahrens. Adressaten in dem Sinne, dass Interessen an einer Anerkennung vorliegen (z. B. in Bezug auf Aufnahme in einen Bildungsprozess oder in einen Bereich des Beschäftigungssystems). Die Perspektive des *Bildungssystem* verweist auf die Makroebene und die länderspezifischen Kontexte, in welchen ein Anerkennungsverfahren verankert ist.

Zu den vertikalen Perspektiven sind die horizontalen Perspektiven aufzunehmen. Zunächst die *institutionelle Perspektive*, in welcher es um die Validierung von formal erworbener Lernergebnisse geht (Bereich 1 in Abb. 1) (z. B. einen Abschluss eines Schuljahres) oder um die Validierung für einen Bereich eines Bildungssystems (Bereich 2 in Abb. 1) (z. B. Anerkennung der Hochschulzugangsberechtigung). Die Bereiche (1) und (2) in der institutionellen Perspektive sind in der Regel Gegenstand der Betrachtung, wenn es um Fragen der Anerkennung geht, insbesondere in Hinblick auf Berechtigungen im Bildungssystem (z. B. Zugang zur Hochschulbildung). Von der institutionellen Perspektive ist die *gesellschaftliche Perspektive* zu unterscheiden, welche das Individuum und sein in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten erworbenes Handlungspotenzial betrachtet. Weniger im Sinne einer Verwertbarkeit im Bildungssystem – dies meint die institutionelle Perspektive –, vielmehr im Sinne einer Entfaltung des Handlungspotenzials in gesellschaftlichen Handlungsfeldern (Bereich 3 in Abb. 1), wie es sichtbar und reflektierbar wird und wie sich Weiterentwicklungsmöglichkeiten für das Individuum ableiten lassen (Bereich 4 in Abb. 1). Die Dimensionen (3) und (4) rekurrieren dabei stärker auf Handlungsfelder im Bereich des Beschäftigungssystems (z. B. Sichtbarmachung von Kompetenzen eines Individuums, damit es eine Tätigkeit übernehmen kann) oder auf gesellschaftliche Handlungsfelder (z. B. Tätigkeiten in der Freiwilligenarbeit).

Abbildung 1 stellt ein Raster dar, um das Feld der Anerkennung, Validierung und Zertifizierung von Handlungspotenzialen – Lernergebnissen – zu strukturieren. In der Literatur finden sich weitere Systematisierungen (z. B. Aufsatz von Annen, I.2). Die vertikalen und horizontalen Perspektiven in Abbildung 1 zusammengenommen, ergeben eine Matrixstruktur mit 12 Feldern, innerhalb derer Anerkennungsverfahren eingeordnet werden können. Dabei geht es nicht um eine analytische Trennung, sondern Abbildung 1 ist ein Perspektivenmodell, das auch die gesellschaftlichen Bereiche stärker akzentuiert. Steht die Anerkennung in einem Bildungssystem im Vordergrund – meist verbunden mit der Zertifizierung von Qualifikationen oder Berechtigungen – so sind die Felder der institutionellen Perspektive angesprochen. Geht es demgegenüber stärker um Aspekte der Anerkennung in gesellschaftlichen Handlungsbereichen unabhängig von der Verbindung zu Qualifikationen, welche institu-

tionell im Bildungssystem vergeben werden, stehen die Felder in der gesellschaftlichen Perspektive im Mittelpunkt. Letztere können unter anderem im Bereich der Freiwilligenarbeit gesehen werden. Es geht um Anerkennungs- und Validierungsverfahren, welche nicht unbedingt eine Entsprechung im Bildungssystem haben, aber eine gesellschaftliche oder individuelle Relevanz aufzeigen. Auch hier stellt sich dann die Frage, was als Referenzsystem bei der Sichtbarmachung von Lernergebnissen fungiert. Gesellschaftliche Stakeholder benötigen ebenfalls eine Orientierung, woran festgemacht wird, was jemand kann. Es geht um die Perspektive der Modellierung (Mikroebene). Aus einer europäischen Perspektive bietet sich dafür der Europäische Qualifikationsrahmen an.

3 Der Europäische Qualifikationsrahmen

Der europäische Qualifikationsrahmen ist eine Übersetzungshilfe von Lernergebnissen in den einzelnen europäischen Ländern, welche ein Individuum erreicht hat (vgl. auch Dehnbostel, VI.3). Qualifikationsrahmen haben die Intention, Qualifikationen durch kompetenzbasierte Lernergebnisbeschreibungen („learning outcomes“) sichtbar zu machen (Young, 2002). Die europäische Kommission formuliert das Ziel des EQRs wie folgt: „Der EQR ist ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, der die Qualifikationssysteme verschiedener Länder miteinander verknüpft und als Übersetzungsinstrument fungiert, um Qualifikationen über Länder- und Systemgrenzen hinweg in Europa verständlicher zu machen“ (Europäische Gemeinschaft, 2008, S. 3).

Zentrale Idee des EQRs ist es, die Lernergebnisse kompetenzbasiert zu beschreiben. Zur Dokumentation der Lernergebnisse fungieren Deskriptoren. Im EQR werden die Deskriptoren (a) Kenntnisse, (b) Fertigkeiten und (c) Kompetenz unterschieden.

(ad a): *Kenntnisse* zielen auf Fakten, Grundsätze, berufliche Theorien und Praxis in einem Arbeits- und Lernbereich ab. Es geht um Theorie- und Faktenwissen.

(ad b): *Fertigkeiten* meint die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden, um Aufgaben und Problemstellungen zu bewältigen. Im EQR wird zwischen theoretischen und praktischen Fertigkeiten unterschieden.

(ad c): *Kompetenz* zielt auf Selbstständigkeit und die Übernahme von Verantwortung ab.

Die Graduierung bzw. Ausprägung der Deskriptoren erstreckt sich über acht Niveaustufen im EQR, in denen Ergebnisse von Lernprozessen über Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz erfasst werden. Tabelle 1 gibt hierzu einen Überblick, beispielhaft für die Niveaustufen 1 und 6.

Tabelle 1: Struktur des EQR und Ausprägung Niveaustufen 1 und 6 (https://europa.eu/europass/de/description-eight-eqf-levels)

Niveau-stufe	**Kenntnisse** Theorie- und Faktenwissen	**Fähigkeiten** Kognitive und praktische Fertigkeiten	**Kompetenzen** Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit
1	Grundlegendes Allgemeinwissen	Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind.	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext.
…	…	…	…
6	Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen.	Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind.	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten. Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen.
…	…	…	…
8	…	…	…

Quergelesen zeichnet sich der EQR über vier Strukturmerkmale aus: (1) Outcome-Orientierung, (2) Kompetenzorientierung, (3) Niveauorientierung und (4) Übersetzungsorientierung.

(ad 1) Outcome-Orientierung: Lernergebnisse (Outcomes) sind als das Produkt von Lernprozessen zu sehen. Der EQR ist somit outcomeorientiert, indem nicht Inputelemente wie Inhalte oder Prozesselemente wie verwendete Methoden im Lernprozess im Mittelpunkt stehen, sondern das Ergebnis von Lernprozessen fokussiert wird.

(ad 2) Kompetenzorientierung: Lernergebnisse werden kompetenzorientiert beschrieben. Die Deskriptoren Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz dienen hierbei zur Modellierung des Handlungspotenzials eines Individuums.

(ad 3) Niveauorientierung: Lernergebnisse werden im EQR Niveaustufen zugeordnet. Dabei wird vom Inklusionsprinzip ausgegangen, indem höhere Niveaustufen niedrigere Niveaustufen einschließen.

(ad 4) Übersetzungsorientierung: Der EQR dient als Metarahmen im Sinne einer Übersetzungshilfe von länderspezifischen bzw. nationalen Lernergebnissen.

Der EQR ist in erster Linie als Referenzrahmen zum Vergleich der jeweiligen Bildungssysteme in den europäischen Ländern gedacht. Dies impliziert gleichzeitig, dass der EQR auch die verschiedenen nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) abbildet, weshalb es gemeinsamer Referenzniveaus zwischen den europäischen Ländern bedarf. Es geht darum, eine Beziehung zwischen dem EQR und den NQR der Länder herzustellen. Darüber hinaus zielt der EQR darauf, nicht nur Lernergebnisse aus for-

malen Lernprozessen sichtbar zu machen, sondern auch als Referenzrahmen für die Anerkennung und Sichtbarmachung von Ergebnissen in non-formalen und informellen Lernprozessen zu fungieren. Gerade Letzteres zeigt eine Stärke des EQR auf, da er damit als Referenzrahmen im Zuge von Anerkennungsprozessen dienen kann, in welchen es darum geht, Lernergebnisse außerhalb institutioneller, formaler Lernprozesse zu dokumentieren.

4 Umsetzung eines Anerkennungsverfahrens außerhalb des Bildungssystems im Bereich der europäischen Freiwilligenarbeit

4.1 Projektkontext DesTeVa und Zielstellung Anerkennungsverfahren

Der Kontext, in welchem ein Anerkennungsverfahren in der gesellschaftlichen und individuellen Perspektive entwickelt wurde, ist das Erasmus+-Projekt DesTeVa (Destination eValidation). Zielstellung des Projektes war es, ein Online-Tool zur Validierung informell erworbener Kompetenzen im Bereich der Freiwilligenarbeit (englisch „volunteering skills“) zu entwickeln und zu implementieren. Es ging um die Visualisierung, Dokumentation und Sichtbarmachung erworbener Handlungspotenziale – Lernergebnisse – im Bereich der Freiwilligenarbeit.

Bei der Freiwilligenarbeit erwerben die Individuen Handlungspotenziale im Sinne von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen. Die Herausforderung ist dabei, dass die ehrenamtlich Tätigen diese Entwicklungsprozesse meist nicht selbst systematisieren und sichtbar machen können. Diese Handlungspotenziale können aber in anderen Handlungsfeldern wie beruflichen Tätigkeiten von Relevanz sein. So kann es für Unternehmen von Bedeutung sein zu sehen, welche Handlungspotenziale ehrenamtlich Tätige mitbringen (z. B. die Organisation einer Tagung im Unternehmen hat strukturell ähnliche Handlungsanforderungen wie die Organisation einer Spendenaktion in der Freiwilligenarbeit). Ein Anerkennungsverfahren in diesem Bereich kann somit helfen, die erworbenen Lernergebnisse zu klassifizieren und zu validieren, um diese für andere Bereiche im Freiwilligensektor oder für den Arbeitsmarkt sichtbar zu machen (Liszt-Rohlf et al., 2021).

Die Relevanz der Anerkennung von erworbenen Handlungspotenzialen in der Freiwilligenarbeit wird auch von ehrenamtlich Tätigen betont. Eine empirische Pilotstudie im europäischen Raum ging der Frage nach, (a) was Individuen antreibt, sich ehrenamtlich zu engagieren, (b) welche Handlungspotenziale sie in der Freiwilligenarbeit entwickeln und (c) welche Relevanz sie der Anerkennung beimessen (ebd., S. 78 ff.).

(ad a) Die Ehrenamtlichen wollen einerseits einen Nutzen für die Gesellschaft stiften und andererseits einen Nutzen für sich selbst und die eigene Entwicklung haben. Der Nutzen für die Gesellschaft zeigt sich u. a. in der Hilfe für andere, nützliche Dinge für die Gesellschaft zu tun und eigene Erfahrungen weiterzugeben. Der Nutzen für das Individuum selbst bezieht sich auf das eigene Gefühl, etwas gesellschaft-

lich Relevantes zu tun, sowie selbst Erfahrungen zu sammeln und Fähigkeiten weiterzuentwickeln, welche für andere Bereiche – insbesondere für den Arbeitsmarkt – relevant sein können. Hierin zeigt sich nicht zuletzt die gesellschaftliche und individuelle Perspektive (s. Abbildung 1).

(ad b) Hinsichtlich der Frage, welche Handlungspotenziale Individuen bei der Freiwilligenarbeit erwerben, wurden mehrheitlich methodische und kommunikative Fähigkeiten (z. B. Kommunikationsprozesse mit unterschiedlichen Akteuren gestalten, organisatorische und koordinative Tätigkeiten ausführen) genannt. Aber auch Führungsfähigkeiten (z. B. Delegation von Aufgaben oder Motivation von anderen) wurden genannt. Darüber hinaus wurden Fähigkeiten in Bezug auf ein Verständnis von Interkulturalität sowie gesellschaftlichen Herausforderungen herausgestellt.

(ad c) Die ehrenamtlich Tätigen betonen, dass die erworbenen Handlungspotenziale im Ehrenamt auch in anderen Bereichen von Nutzen sein können, vor allem die berufliche Weiterentwicklung und die Arbeitsmarktrelevanz wurde dabei herausgestellt. Aus diesem Grund ist aus Sicht der ehrenamtlich Tätigen auch die Sichtbarmachung der erworbenen Handlungspotenziale in der Freiwilligenarbeit von hoher Bedeutung.

Die Ergebnisse der Pilotstudie geben Hinweise, dass Anerkennungsverfahren in einer gesellschaftlichen Perspektive bedeutsam sind. Vor dem Hintergrund der Abbildung 1 geht es um die Validierung der Handlungspotenziale in der Freiwilligenarbeit für gesellschaftliche Handlungsfelder, was den Arbeitsmarkt miteinschließen kann, und die individuelle Entwicklung. Dies war auch Anliegen im EU-Projekt DesTeVa. Im Projekt-Konsortium DesTeVa arbeiteten unterschiedliche Institutionen (Universitäten, Non-Profit-Organisationen, staatliche Einrichtungen, Unternehmen) aus acht europäischen Ländern (Finnland, Türkei, Portugal, Bulgarien, Spanien, Italien, England, Rumänien, Deutschland) zusammen, um darüber sicherzustellen, dass das Online-Tool für das Anerkennungsverfahren eine Relevanz für den europäischen Freiwilligensektor und den Arbeitsmarkt entfalten kann.

4.2 Struktur und Umsetzung des Anerkennungsverfahrens

Der *erste Meilenstein* zur Entwicklung des Online-Tools bestand darin, einen Referenzrahmen zur Systematisierung der Handlungspotenziale – Lernergebnisse in der Freiwilligenarbeit – zu bestimmen. Um die Gesamtheit der europäischen Gesellschaft und des europäischen Arbeitsmarktes zu berücksichtigen, fungierte der EQR als Basis für die Dokumentation und Validierung der Kompetenzen. Für die Entwicklung des Online-Tools wurden die Dimensionen des EQR in den Niveaustufen 2 bis 5 aufgenommen, da ab Stufe 6 der hochschulische Bereich beginnt.

Im *zweiten Meilenstein* galt es, ein Kompetenzmodell zu entwickeln, welches eine Passung zu den erworbenen Kompetenzen in der Freiwilligenarbeit hat. So können auf Ebene der einzelnen europäischen Länder Verfahren der Dokumentation erworbener Fähigkeiten in der Freiwilligenarbeit (z. B. Engagementnachweis im Bundesland Nordrhein-Westfalen) sowie erste empirische Modelle zu „volunteering skills“ (Rego et al., 2014) festgehalten werden. Allerdings fehlt es bislang an einem europä-

ischen Kompetenzmodell in der Freiwilligenarbeit. Aus diesem Grund wurde im Projekt DesTeVa auf das Konzept der sogenannten Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen der Europäischen Union (Europäische Union, 2006) Bezug genommen. Das Konzept der europäischen Schlüsselkompetenzen ermöglicht es den Bürgerinnen und Bürgern, in einer wissensbasierten Gesellschaft beschäftigungsfähig zu sein und sich persönlich zu entfalten (ebd., S. 1). Die europäischen Mitgliedstaaten sind deswegen dazu aufgefordert, die acht Schlüsselkompetenzen (u. a. Lernkompetenz, Eigeninitiative) zu fördern.

Das Modell der Schlüsselkompetenzen der Europäischen Union wurde über das Modell der „volunteering skills“ (Rego et al., 2014) adaptiert und im Ergebnis wurden sechs Kompetenzdimensionen definiert, welche für das Anerkennungsverfahren leitend sind: (1) kommunikative Kompetenz, (2) digitale Kompetenz, (3) Lernkompetenz, (4) soziale Kompetenz, (5) Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz sowie (6) Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit. Die sechs Kompetenzdimensionen stellen ein Ergebnis des Diskurses zwischen den Projektpartnern dar, womit auch die länderspezifischen Kontexte in Europa aufgenommen wurden. Abbildung 2 visualisiert die Kompetenzdimensionen in der Struktur des EQR.

Tabelle 2: Systematisierung Lernergebnisse in der Freiwilligenarbeit

Kompetenzdimensionen/ Niveaustufe	**Stufe 2**			**Stufe 3**			**...**
	Wissen	**Fähigkeiten**	**Kompetenz**	**...**	**...**	**...**	
Kommunikative Kompetenz							
Digitale Kompetenz							
Lernkompetenz							
Soziale Kompetenz							
Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz							
Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit							

Neben der Dimensionierung der Kompetenzen galt es, die Ausprägung derselben zu beschreiben. Es geht damit um die Ausprägung von Kompetenzen, die Individuen im Kontext der Freiwilligenarbeit erworben haben. Hierfür fungierten die Deskriptoren des EQR auf den Niveaustufen 2 bis 5, welche jeweils für die sechs Kompetenzdimensionen durch Expertinnen und Experten aus der Freiwilligenarbeit operationalisiert wurden. So wurde unter anderem kommunikative Kompetenz im Bereich Fähigkeiten auf Niveaustufe 2 als *„Fähig sein, einfache Werkzeuge zur Kommunikation im Ehrenamt zu nutzen“* und auf Niveaustufe 5 *„Fähig sein, erweiterte Informations- und Kommunikationswerkzeuge in der Freiwilligenarbeit zu verwalten und zu verbessern“* definiert. Dabei wurde jeweils eine Kopplung zu den Nationalen Qualifikationsrahmen vorgenommen. Abbildung 3 visualisiert den Zusammenhang.

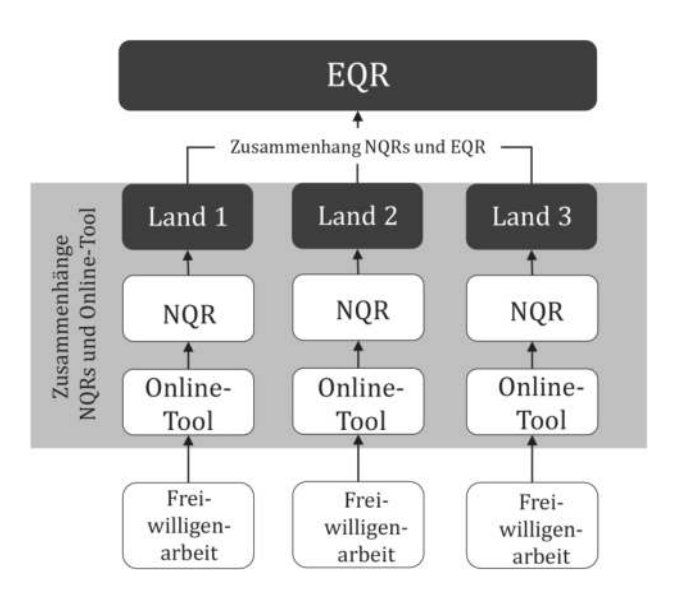


Abbildung 2: Zusammenhang Online-Tool – Nationale Qualifikationsrahmen – Europäischer Qualifikationsrahmen

Der *dritte Meilenstein* bestand in der Festlegung des Prozesses der Anerkennung und Validierung der Kompetenzen im Online-Tool. Das Online-Tool soll zur Sichtbarmachung der sechs Kompetenzdimensionen dienen. Dafür durchläuft das Individuum fünf Schritte. In *Schritt eins* geht es um die Dokumentation bisheriger Aktivitäten bei der Freiwilligenarbeit. Die Aktivitäten werden beschrieben und über Fotos, Videomaterial u. Ä. illustriert. In *Schritt zwei* geht es um die schriftliche Reflexion der Aktivitäten, systematisiert entlang der sechs Kompetenzdimensionen. Die Reflexion wird über Orientierungsfragen angeleitet, die die Nutzerinnen und Nutzer des Online-Tools dazu anregen, über ihre Fähigkeiten nachzudenken und diese anhand konkret erlebter Situationen im Ehrenamt zu konkretisieren. In *Schritt drei* wurde die Methode der Selbsteinschätzung gewählt, indem die Nutzerinnen und Nutzer des Online-Tools zunächst festlegen, in welcher Niveaustufe sie geprüft werden wollen (z. B. Niveaustufe 4). Dann schätzen sie sich über Statements in den jeweiligen Kompetenzdimensionen über eine 5er-Skala ein. In *Schritt vier* folgt dann die Methode der Fremdeinschätzung bzw. genau genommen ein Peer-Feedback. Die Nutzerinnen und Nutzer müssen mindestens vier Peers gewinnen, welche ebenfalls die Aussagen aus der Selbsteinschätzung für den ehrenamtlich Tätigen, der das Anerkennungsverfahren durchläuft, im Online-Tool einschätzen müssen. Die Peers sollen möglichst aus denselben Bereichen der Freiwilligenarbeit kommen (z. B. Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzte, Klienten). In *Schritt fünf* wird das Ergebnis von Selbst- und Fremdeinschätzung ausgewertet und anhand eines Nachweises (PDF-Dokument) dokumentiert. Der Nachweis zeigt dabei die Logik des Online-Tools auf, angefangen von der Einordnung der Niveaustufen des EQRs, über die Systematisierung der Kompetenzen („volunteering skills"), über sechs Kompetenzdimensionen bis zur Darstellung der Ergebnisse.

Die beschriebenen fünf Schritte sind in ein persönliches Portal eingebettet, welches bei der Anmeldung im Online-Tool erstellt wird. Damit besteht die Möglichkeit,

zu einem späteren Zeitpunkt den Anerkennungs- und Validierungsprozess noch einmal auf einer höheren Niveaustufe zu durchlaufen, bei welchen die Schritte von vorne beginnen. Abbildung 4 zeigt einen Ausschnitt des Online-Tools, welches über folgende Adresse zur freien Verfügung steht: http://tool.validationforvolunteers.eu/intro. Das gesamte Tool ist im Projekt in englischer Sprache und den Sprachen der involvierten Mitgliedsländer verfügbar.

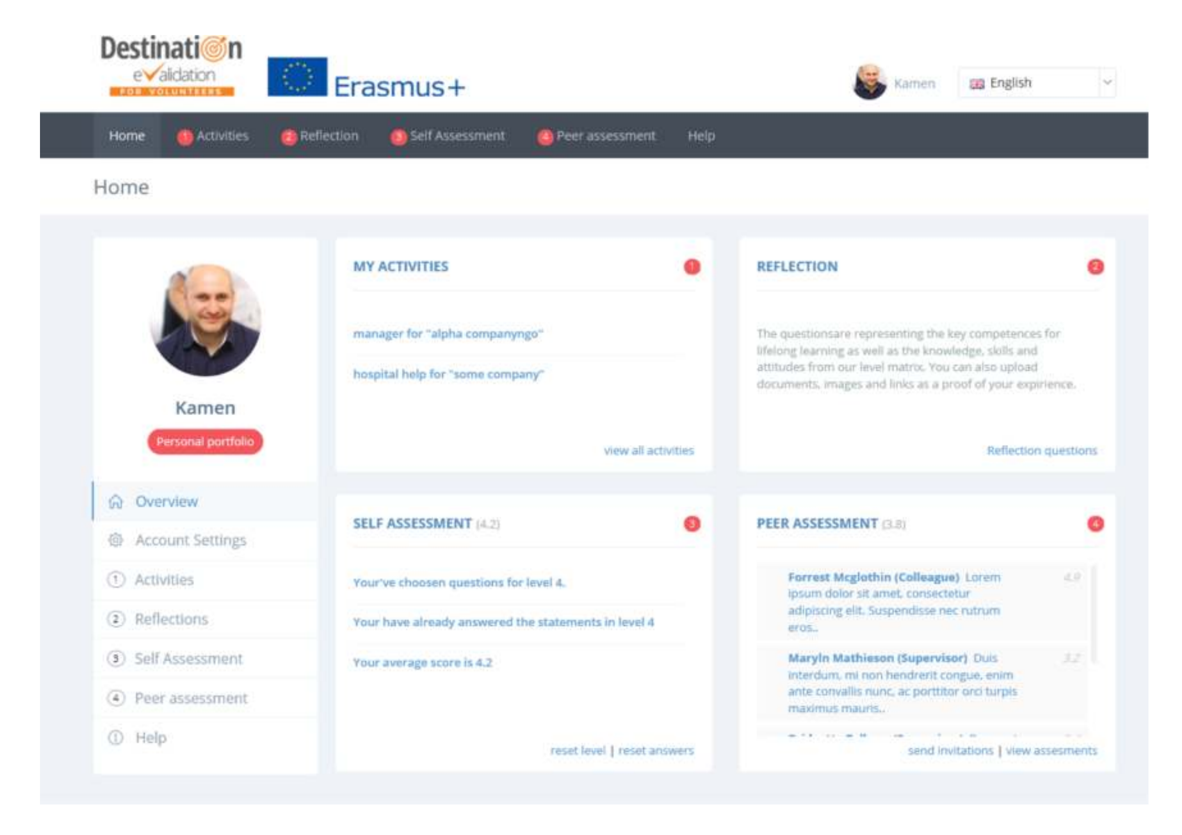


Abbildung 3: Ausschnitt Online-Tool

4.3 Gesellschaftliche Verwertungsmöglichkeiten des Anerkennungsverfahrens

Das vorgestellte Online-Tool ermöglicht es, Individuen ihre erworbenen Handlungspotenziale in der Freiwilligenarbeit zu systematisieren und sichtbar zu machen. Es stellt ein Fallbeispiel für eine gesellschaftliche und individuelle Anerkennung dar. Es entstehen darüber insbesondere drei Verwertungsmöglichkeiten (Gerholz, 2017):

(1) Individuelle Ebene: Den Nutzerinnen und Nutzern ergibt sich durch das Online-Tool die Möglichkeit, ihre praktisch erlebten Handlungssituationen in der Freiwilligenarbeit zu reflektieren und systematisch die dabei entwickelten Kompetenzen für sich selbst sichtbar zu machen. Darüber kann unter anderem die Selbstwirksamkeit gestärkt und die persönliche Weiterentwicklung geplant werden.

(2) Ebene des Arbeitsmarktes: Durch die Sichtbarmachung der informell erworbenen Kompetenzen in der Freiwilligenarbeit entsteht für Unternehmen eine Orientierung, die Handlungspotenziale ihrer Bewerberinnen und Bewerber über formal erwor-

bene Qualifikationen hinaus zu erkennen. Der persönliche Bereich im Online-Tool kann auch anderen Akteuren (z. B. Personalreferentinnen und Personalreferenten) zugänglich gemacht werden, womit diese sich selbst ein Bild vom Handlungspotenzial machen können. Dies liegt aber in der Entscheidung der Nutzerinnen und Nutzer des Online-Tools, ob sie ihr Profil freigeben.

(3) Europäische Ebene: Das Online-Tool ist an europäische Steuerungsinstrumente angebunden, konkret an den EQR und die sogenannten europäischen Schlüsselkompetenzen. Damit wird eine Sichtbarmachung für den europäischen Arbeitsmarkt geschaffen und die Arbeitsmobilität zwischen den einzelnen Ländern gefördert. Das Online-Tool steht deshalb auch in acht verschiedenen Sprachen zur Verfügung.

5 Ausblick

Anliegen des vorliegenden Artikels war es, die Relevanz von Anerkennungsverfahren auch außerhalb der Bildungssystems zu thematisieren. Anerkennung in diesem Sinne meint über die Sichtbarmachung von Handlungspotenzialen – Lernergebnissen – hinaus den Individuen eine gesellschaftliche Wertschätzung entgegenzubringen. Eine Umsetzung wurde am Fallbeispiel der europäischen Freiwilligenarbeit aufgezeigt.

Eine Stärke des aufgezeigten Online-Tools liegt darin, die europäische Dimension bei der Anerkennung von Handlungspotenzialen in der Freiwilligenarbeit aufzunehmen. Dies könnte eine Schablone für Anerkennungsverfahren im Bildungsbereich darstellen, indem Kompetenz- und Qualifikationsprofile weniger aus einer nationalen Perspektive modelliert, sondern gleich aus einer europäischen Perspektive aufgenommen werden. Die Idee wäre dann, sich unter anderem auf europäische Berufsprofile zu einigen, welche die Herausforderungen der Anerkennungspraxis im formalen Bildungsbereich, die jeweils auf Länderebene existieren, an dieser Stelle zu bewältigen. Die ESCO-Plattform (European Taxonomy of Skills, Competences, Qualifications and Occupations [ESCO]) kann hierzu einen entscheidenden Beitrag liefern, da über diese Plattform eine europaweite Vergleichbarkeit von Berufen, Kompetenzen und Qualifikationen ermöglicht werden soll (Annen et al., 2020).

Literatur

Annen, S. (2012). *Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa*. Bielefeld.

Annen, S., Mottweiler, H. & LeMouillour, I. (2020). *ESCO als neues Instrument europäischer Berufsbildungssteuerung? Theoretische Einordnung und empirische Evidenz. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 39, 1–18. https://www.bwpat.de/ausgabe39/annen_etal_bwpat39.pdf

Bohlinger, S. (2017). Comparing recognition of prior learning (RPL) across countries. In M. Mulder (Hrsg.), *Competence-based Vocational and Professional Education – Bridging the Worlds of Work and Education* (S. 589–606). Springer IP.

Cedefop (2009). *Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen*. Luxemburg, 2009.

Cedefop. (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht-formellen und informellen Lernens*. Luxemburg, 2016.

Daheim, H. (2001). Berufliche Arbeit im Übergang von der Industrie zur Dienstleistungsgesellschaft. In T. Kurtz (Hrsg.), *Aspekte des Berufs in der Moderne* (S. 21–38). Leske + Budrich.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education, 26*(2), 247–274.

EU-Kommission (2001). Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_informelles_lernen/2001_11_kom_lll.pdf

Europäische Gemeinschaft (2008). *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)*. https://www.fibaa.org/fileadmin/files/folder/Zertifizierung/EQF.pdf

Europäische Union. (2006). *Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen*. http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf

Gerholz, K.-H. (2017). Kompetenzen aus dem Ehrenamt für Betriebe sichtbar machen. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 46*(6), 40–42.

Gerholz, K.-H. & Brahm, T. (2014). Apprenticeship and Vocational Education. In C. Harteis, A. Rausch & J. Seifried (Hrsg), *Discourses on professional learning: On the boundary between learning and working*. Springer.

Liszt-Rohlf, V., Fields, M. Gerholz, K-H., Seco, V. & Haury, C. (2021). The benefits of volunteering, volunteers' competencies, and their integration into business education. *International Journal for Business Education, 161,* 74–93.

Rego, R., Zózimo, J. & Correia, M. (2014). As competěncias profissionais geradas pelo voluntariado. ISU.

Young, M. F. D. (2002): Contrasting approaches to the role of qualifications in the promotion of lifelong learning. In K. Evans, P. Hodkinson & L. Unwin (Hrsg.), *Working to learn: transforming learning in the workplace* (S. 44–62). Routledge Falmer.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Raster zur Verortung und Systematisierung von Anerkennungsverfahren 380

Abb. 2 Zusammenhang Online-Tool – Nationale Qualifikationsrahmen – Europäischer Qualifikationsrahmen 387

Abb. 3 Ausschnitt Online-Tool 388

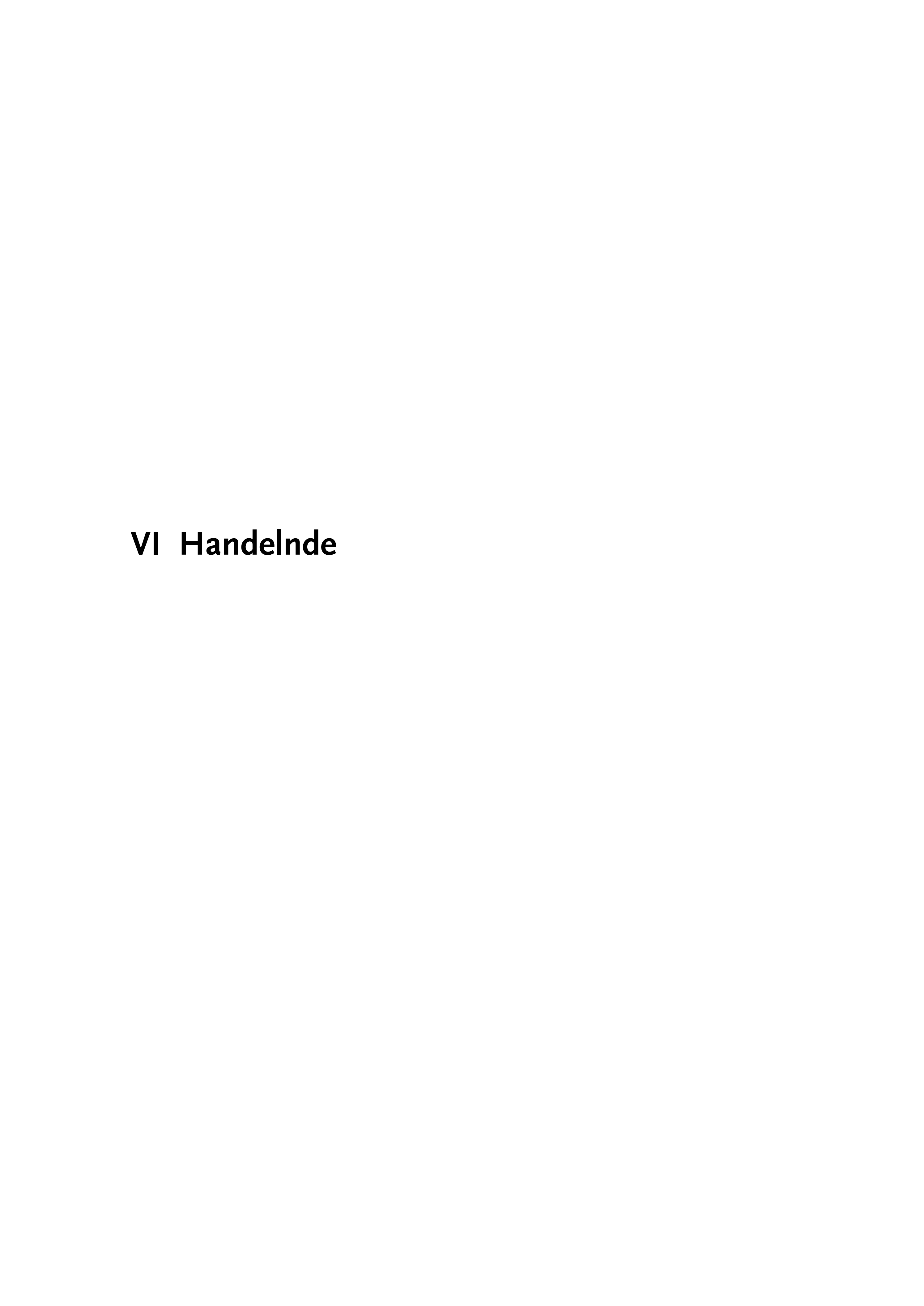
Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Struktur des EQR und Ausprägung Niveaustufen 1 und 6 383

Tab. 2 Systematisierung Lernergebnisse in der Freiwilligenarbeit 386

Autor

Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz ist Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören Service Learning und Wertebildung, digitales Lernen in der beruflichen Bildung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Führungskräfteentwicklung. Er ist als Gutachter in nationalen wie internationalen Journals tätig.
Kontakt: karl-heinz.gerholz@uni-bamberg.de



VI Handelnde

VI.1 Zur Relevanz unterschiedlicher Akteursgruppen in Validierungsverfahren

Uwe Elsholz, Hoai Nam Huynh

Abstract

Welche Voraussetzungen sind notwendig, damit Validierungsverfahren erfolgreich entwickelt und implementiert werden können? Wer muss zwingend involviert sein und wer die Initiative ergreifen? Solche Fragen stellen sich insbesondere vor dem Hintergrund der bislang geringen Reichweite und Nachhaltigkeit von Validierungsverfahren. Der Beitrag arbeitet hierzu auf Basis von zwei konkreten Beispielen fünf erfolgskritische Akteursgruppen mit je spezifischen Charakteristika heraus. In den verschiedenen Phasen der Initiierung, Entwicklung und Umsetzung entsprechender Verfahren kommt den einzelnen Beteiligten dabei eine unterschiedliche Relevanz zu. Die hier vorgestellte Akteurs- und Phasenperspektive ermöglicht sowohl eine systematische Analyse bestehender Validierungsverfahren als auch eine ganzheitliche Betrachtungsweise im Hinblick auf neuartige Ansätze.

Schlagworte: Akteursgruppen, Lernen im Prozess der Arbeit, Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, Durchlässigkeit

What conditions are essential for validation procedures to be successfully developed and implemented? Who must necessarily be involved and who has to start? Such questions arise taking into account the limited outreach and sustainability of validation procedures. Based on two concrete examples, this article identifies five different stakeholders, each with specific characteristics, which are necessary for successful validation procedures. In the different phases of the initiation, development and implementation of such procedures, the actors have different relevance. The perspective on actors and phases enables a systematic analysis of existing validation procedures as well as a holistic perspective with regard to new approaches.

Keywords: stakeholder, work-based learning, recognition of prior learning, permeability

Einleitung

Insbesondere seitdem in den späten 1990er-Jahren ein intensiverer Diskurs über das informelle Lernen eingesetzt hat (Dohmen, 1996, 2001; Livingstone, 1999; Overwien, 2000), wurden auch diverse Instrumente und Verfahren zur Validierung außerinstitu-

tionell erworbener Kompetenzen entwickelt (Erpenbeck et al., 2017). Allerdings ist ebenso zu konstatieren, dass trotz der nahezu unübersichtlichen Vielzahl an Verfahren nur sehr wenige dieser Ansätze als erfolgreich und weithin akzeptiert anzusehen sind. Insofern ist Schmid zuzustimmen, der desillusioniert feststellt: „Bislang konnten sich Validierungsverfahren im deutschsprachigen Raum noch kaum ernsthaft durchsetzen“ (Schmid, 2019, S. 2). Dies gilt trotz einer Vielzahl internationaler und auch nationaler bildungspolitischer Absichtserklärungen (unter anderem EU, 2012; AK DQR, 2011). So ist etwa im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) die gleichwertige Anerkennung non-formaler und informell erworbener Kompetenzen verabredet, ohne dass es jedoch seit dessen Inkrafttreten 2013 zu wesentlichen Veränderungen gekommen ist (Drucksache, 19/30716, 2021). Daran hat auch das in Deutschland mittlerweile verankerte Verfahren „Valikom“ zur Validierung in anerkannten Ausbildungsberufen des dualen Systems kaum etwas verändert, obwohl dies als „bildungssystemkonformer Ansatz“ (Oehme, 2017, S. 16) verstanden wird. Entsprechend stellt die Organisation for Economic Cooperation and Development in ihrem Bericht über die Situation der Weiterbildung in Deutschland bezogen auf dieses Verfahren nüchtern fest: „Since its inception in 2015 until September 2020, it has covered a negligible number of individuals (595)“ (OECD, 2021, S. 95; Jaich, 2020).

Die gesellschaftliche Akzeptanz und der Erfolg von Validierungsverfahren kann durch verschiedene Akteursgruppen erhöht oder gefährdet werden, die sowohl direkt oder auch indirekt in die Prozesse der Initiierung, Entwicklung und Umsetzung involviert sind. Wird etwa ein Validierungsangebot nicht nachgefragt, weil die Zielgruppen nicht informiert oder interessiert sind, so bleibt das Verfahren ein Artefakt. Gleiches gilt, sofern zwar Validierungen durchgeführt werden, diese aber nicht von denjenigen Unternehmen oder Hochschulen im Bildungs- und Beschäftigungssystem anerkannt werden, die die erfolgte Validierung letztlich akzeptieren müssen. Damit sind erste Rollen und Beteiligte benannt, die in Validierungsverfahren erfolgskritisch sind. Bei einer Gesamtbetrachtung, wie sie hier vorgenommen werden soll, kommen noch weitere Stakeholder hinzu.

Ziel dieses Beitrags ist es, typische Akteursgruppen und ihre Charakteristika im Hinblick auf Validierungsinstrumente und -prozesse herauszuarbeiten. Eine solche systematische Übersicht kann der Analyse vorhandener Verfahren und damit einer gezielten Verbesserung dienen. Sie ermöglicht zudem eine ganzheitliche Perspektive, wenn es darum geht, neuartige Ansätze zu initiieren.

Um zu einem solchen Überblick der typischen Stakeholder zu gelangen, werden zunächst zwei konkrete Beispiele für die Entwicklung und den Einsatz von Validierungsverfahren ausgeschildert. Dabei werden insbesondere die unterschiedlichen Beteiligten an den Verfahren herausgearbeitet. Eines der Fallbeispiele ist in der beruflichen Bildung verortet und zielt auf den Arbeitsmarkt, während das zweite Verfahren in der hochschulischen Bildung situiert ist und im Bildungssektor verbleibt. Auf die Einzelfallbeschreibungen aufbauend werden bildungsbereichsübergreifend relevante Akteursgruppen ausgewiesen. Diese Abstrahierung erlaubt den Ausweis von insgesamt fünf typischen Akteursgruppen, die essenziell im Hinblick auf Validierungsver-

fahren erscheinen und je unterschiedliche Rollen innehaben. In den unterschiedlichen Phasen von Validierungsverfahren verändert sich dabei die Bedeutsamkeit einzelner Stakeholder, wie anschließend anhand eines Phasenmodells aufgezeigt wird. Abschließend wird der Nutzen des hier vorgenommenen analytischen Zugriffs reflektiert.

1 Zwei Validierungsverfahren und deren Beteiligte

Für den Ausweis typischer Akteursgruppen im Rahmen von Validierungsverfahren werden nachfolgend anhand von zwei unterschiedlich ausgerichteten Vorhaben jeweils die Beteiligten herausgearbeitet. Dies geschieht zunächst an einem Fall aus der beruflichen Bildung bezogen auf eine Zertifizierung des Lernens im Prozess der Arbeit im Rahmen des Elektrotechnik-Weiterbildungssystems. Das zweite Beispiel behandelt die Frage der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium.[1] Da im Hochschulbereich im deutschsprachigen Raum häufig von Anrechnung gesprochen wird, wenn außerhochschulisch erworbene Kompetenzen im formalen Hochschulbildungssystem validiert werden (Klingovsky & Schmid, 2018, S. 66), wird auch hier in diesem Kontext der Terminus „Anrechnung“ genutzt. Nachfolgend werden zunächst die Ziele der jeweiligen Vorhaben und der Ablauf der Validierungsverfahren ausgeschildert, bevor die Beteiligten an den Validierungsverfahren ausgewiesen werden. Anschließend erfolgt eine fallübergreifende Verallgemeinerung.

1.1 Fallbeispiel 1: Validierung des Lernens im Prozess der Arbeit im Rahmen des Elektrotechnik-Weiterbildungssystems

Ein erstes Verfahren zielt auf die Validierung und Zertifizierung des Lernens im Prozess der Arbeit ab und ist im Rahmen einer Fortbildung auf der Spezialistenebene des DQR-Niveaus 5 angesiedelt. Hintergrund dieser Fortbildung ist mit dem Elektrotechnik-Weiterbildungssystem (BGBl., 2009) ein überbetrieblicher Ordnungsrahmen. Dieser wurde von den Sozialparteien IG Metall und dem Zentralverband der Elektroindustrie gemeinsam entwickelt. Eines der Ziele dieses Weiterbildungssystems war die explizite Förderung des Lernens im Prozess der Arbeit (Müller & Schenk, 2011).

Der nachfolgend zugrunde gelegte Ablauf der Validierung ist in diesem Kontext im Rahmen eines BMBF-geförderten Projekts entwickelt worden. Die Schrittfolge des Konzepts (Elsholz et al., 2017) ist grundsätzlich auf vergleichbare Bildungskontexte adaptierbar. Gegenstand der hier besonders betrachteten Validierung sind die Durchführung und Dokumentation eines spezifischen betrieblichen Arbeits- und Lernprojekts.

1 Die Beispiele wurden gewählt, da die Autoren dieses Beitrags hier aus eigener Erfahrung und Mitwirkung die erfolgskritischen Rollen und Akteure detailliert beschreiben können, was in dieser Form bei einer Sekundäranalyse anderer Validierungsverfahren nicht der Fall wäre.

Hierzu wird zunächst ein reales betriebliches Projekt für alle Teilnehmenden an der Fortbildung identifiziert. Das spezifische Projekt rührt aus konkreten betrieblichen Problemstellungen und muss hinreichende fachliche und prozessuale Anforderungen auf dem Spezialistenniveau beinhalten. So ging es bei ersten Erprobungen des Verfahrens um die Unterbrechung des Druckprozesses bei der Schalterblendenmontage der Produktion von Waschmaschinen. Ein solches Qualifizierungsprojekt dauert in der Regel ca. 8 bis 10 Monate. Prozessbegleitend erfolgt eine Dokumentation der individuellen Arbeits- und Lernfortschritte in einer persönlichen Lernumgebung (Elsholz et al., 2018). Die Dokumentation unterstützt den Weiterbildungsprozess und stellt eine wesentliche Grundlage für prozessbegleitende Zwischengespräche als auch der späteren Validierung dar.

Diese Validierung und Zertifizierung der erworbenen Kompetenzen erfolgt abschließend und beinhaltet insbesondere auch den Transfer. Da die im Weiterbildungsprozess entwickelten Kompetenzen zunächst stark an das spezifische Projekt und den Betrieb gebunden sind, ist es erforderlich, die konkreten Erfahrungen zu verallgemeinern, um eine weitergehende berufliche Handlungsfähigkeit sicherzustellen. Diese Verallgemeinerung erfolgt im Rahmen eines Abschluss-Workshops, der zwischen 60 und 75 Minuten dauert und sich in drei Teile gliedert:

- Projektbeschreibung technologisch am Objekt (Dauer: ca. 15–20 Minuten)
- Prozessbeschreibung mit Präsentation (Dauer: ca. 15–20 Minuten)
- Fachgespräch (Dauer: ca. 30–35 Minuten)

Sofern die betrieblichen Gegebenheiten es erlauben, erfolgt im anfänglichen Teil eine technologisch orientierte Vorstellung des durchgeführten Projekts direkt am Arbeitsort (anderenfalls im Seminarraum). Wesentlicher Schwerpunkt dieses Teils ist die Darstellung der technologischen Herausforderungen sowie deren konkreter Lösungen. Der mittlere Teil des Abschlussworkshops beschäftigt sich mit den im Rahmen des Weiterbildungsprojekts erworbenen Kompetenzen. Die Teilnehmenden beschreiben den durchgeführten Weiterbildungsprozess und äußern sich zu dabei aufgetretenen Problem- bzw. Entscheidungssituationen. Dadurch erfolgt hier eine erste Distanzierung vom konkreten Arbeitsgegenstand bzw. -prozess. Den letzten und längsten Teil des Abschluss-Workshops stellt ein reflektierendes Fachgespräch dar. Ziel des Fachgespräches ist die Sicherung des Anspruchs auf DQR-Niveau 5 sowie die abschließende Verallgemeinerung der erworbenen Kompetenzen. Das Fachgespräch wird auf Grundlage eines Leitfadens geführt (siehe nachfolgende Tabelle), der sich in drei Abschnitte „Inhalt – Prozess – Person" gliedert. Die Abbildung zeigt einen Ausschnitt aus dem Leitfaden (Elsholz et al., 2018, S. 18).

Tabelle 1: Fragenkatalog zum Abschluss-Workshop (Ausschnitt)

Reflexion bezogen auf den Inhalt	
Sicherstellung der fachlichen Tiefe	Welche fachlichen Herausforderungen gab es im Rahmen des Projekts?
	Welche technischen Alternativen gibt es?
	Warum sind die gewählten Lösungen in diesem Fall optimal?
Transfer	Wo können die betrachteten technischen Lösungen noch eingesetzt werden?
	In welchen anderen technischen Anlagen werden die technischen Prinzipien verwendet?
Reflexion bezogen auf den Prozess	
Sicherstellung prozessualer Kompetenzen	Welches waren wesentliche Schritte bei der Bearbeitung des Projekts?
	Welche wesentlichen Entscheidungen haben Sie dabei getroffen?
Transfer	Wo gibt es a) im Unternehmen oder b) in Ihrem beruflichen Tätigkeitsfeld vergleichbare Prozesse?
	Welche Prozessschritte werden in anderen Prozessen ähnlich ablaufen? Welche werden sich unterscheiden?
Reflexion bezogen auf die eigene Person	
Transfer	Inwiefern gab es „Aha-Erlebnisse" bei der Durchführung des Projekts?
	Was würden Sie bei erneuter Durchführung anders machen?

Für die abschließende Zertifizierung wurde mit den Sozialparteien ein Muster-Zertifikat abgestimmt. Die erste Seite des Zertifikats enthält die individuellen Angaben zum bzw. zur Teilnehmenden sowie zum konkreten Qualifizierungsprojekt. Die zweite Seite verweist als Erläuterung auf die profiltypischen Arbeitsprozesse anhand der Verordnung (BGBl., 2009), im Beispiel unten ein Fertigungsspezialist.

LOGO DER
ZERTIFIZIERENDEN
INSTITUTION

ELEKTROTECHNIK WEITERBILDUNGSSYSTEM

ZERTIFIKAT

Hiermit bescheinigen wir

Herrn Walter Schmidt

den erfolgreichen Abschluss der Fortbildung zum

Geprüften Fertigungsspezialist Elektrotechnik

gemäß Bundesgesetzblatt Jahrgang 2009 Teil I Nr. 54,
ausgegeben zu Bonn am 19. August 2009, Anlage 1,
Spezialistenprofile in der Elektrotechnik

Fertigungsspezialisten Elektrotechnik / Fertigungsspezialistinnen Elektrotechnik erarbeiten in Teams mit Entwicklern und anderen Fachkräften, Produktionsmittelherstellern und Zulieferern Lösungen für produktions- und prozesstechnische Aufgabenstellungen in der Fertigung für elektrotechnische Produkte.

Herr Walter Schmidt, geb. 27. Februar 1995, hat in der Zeit vom 01.01.2017 bis zum 31.12.2017 die Fortbildung zum Fertigungsspezialist Elektrotechnik erfolgreich absolviert.

Die Fortbildung beinhaltete die selbstständige Durchführung, Dokumentation und Reflexion des betrieblichen Projekts »Optimierung der Fertigung« im Unternehmen XYZ. Die Arbeitsschritte im Projekt wurden von Herrn Schmidt regelmäßig dokumentiert und den profiltypischen Arbeitsprozessen zugeordnet.

Der Weiterbildungsprozess wurde unter der fachlichen Beratung von Herrn Mayer und der pädagogischen Begleitung von Frau Schulte durchgeführt.

Die erforderliche fachliche und personale Kompetenz in Anlehnung an das DQR-Level 5 wurde nachgewiesen.

29. Juni 2018

Betriebliche/r Vertreter/in

Lernbegleiter/in

Zertifizierende Institution

Abbildung 1a: Muster-Zertifikat (Teil 1)

Zertifikatserläuterung

Fertigungsspezialisten Elektrotechnik / Fertigungsspezialistinnen Elektrotechnik erarbeiten in Teams mit Entwicklern und anderen Fachkräften, Produktionsmittelherstellern und Zulieferern Lösungen für produktions- und prozesstechnische Aufgabenstellungen in der Fertigung für elektrotechnische Produkte.

Profiltypische Arbeitsprozesse

Fertigungsspezialisten Elektrotechnik / Fertigungsspezialistinnen Elektrotechnik

- analysieren Aufträge und prüfen sie auf technische Machbarkeit, Lieferbarkeit von Komponenten, Einhaltbarkeit von Terminen sowie auf Übereinstimmung mit Fertigungsvorgaben, führen technische Klärungen durch,
- vergleichen Fertigungs-, Montage- und Prüfverfahren hinsichtlich Produktqualität, Prozesssicherheit, Wirtschaftlichkeit und Umweltschutz,
- erarbeiten technische Lösungen, kalkulieren Kosten und Stückzahlausbringungen, schätzen Bearbeitungszeiten,
- wirken bei der Gestaltung von Produktionsanlagen mit, führen Gefährdungsbeurteilungen durch,
- erstellen Arbeitsanweisungen und Prozessbeschreibungen, arbeiten Produktionspersonal ein,
- disponieren Material, rufen Fertigungsteile bei internen und externen Lieferanten ab und geben Produktionsaufträge ins Produktionsnetzwerk, wirken bei der Gestaltung von Logistikprozessen mit,
- erstellen Prüfkonzepte für die Produktion, planen Prüfadapter, -maschinen und -software,
- überwachen den Fortschritt der Auftragsbearbeitung,
- überwachen die Einhaltung der Qualitätsvorgaben und leiten bei Abweichungen entsprechende Maßnahmen ein,
- beheben Störungen in Produktionsanlagen oder leiten Maßnahmen zur Störungsbeseitigung ein, setzen Software zur Instandhaltung, Fehlersuche und Optimierung von Produktionsanlagen ein, erarbeiten Lösungen zur Verbesserung der Anlagenverfügbarkeit,
- schließen Fertigungsaufträge ab, dokumentieren Fertigungsdaten,
- bewerten und evaluieren Produktionsprozesse, optimieren Prozesse, wirken bei der Entwicklung von Produkten mit.

Art des Nachweises

In einer die Fortbildung abschließenden Präsentation stellte der Teilnehmer das betriebliche Projekt, die profiltypischen Arbeitsprozesse und die prozessbegleitende Dokumentation vor. In dem anschließenden, darauf bezogenen Fachgespräch wurden die Breite, die Tiefe und das Verfahren der Spezialistenqualifizierung nachgewiesen.

Rechtsgrundlage

Bundesgesetzblatt Jahrgang 2009 Teil I Nr. 54, ausgegeben zu Bonn am 19. August 2009



Abbildung 1b: Muster-Zertifikat (Teil 2)

Beteiligte im Validierungsprozess

Bei der Betrachtung der unterschiedlichen Beteiligten lassen sich im geschilderten Validierungsverfahren direkt oder indirekt folgende Akteurinnen und Akteure identifizieren:

- Die beiden Sozialparteien sind als berufsbildungspolitische Beteiligte dafür verantwortlich, dass der ordnungspolitische Rahmen (das Elektrotechnik-Weiterbildungssystem) für die durchgeführte Form der Validierung geschaffen worden ist. Ohne diesen rechtlichen Rahmen gäbe es keine Grundlage für das beschriebene Verfahren.
- Die geschilderte Form der Validierung wurde im Rahmen eines öffentlich geförderten Projekts durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler entwickelt, die über fachwissenschaftliche Expertise der Elektrotechnik sowie berufspädagogische Expertise verfügten.
- Bei der konkreten Durchführung der Validierungsworkshops haben die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit betrieblichen Expertinnen und Experten kooperiert, die die fachliche Richtigkeit der durchgeführten Analysen beurteilt haben.
- Lernende als Nachfragende der Fortbildung und damit des Validierungsverfahrens waren die Teilnehmenden der Fortbildung zum Elektrotechnik-Spezialisten. Diese wurden im konkreten Fall innerhalb der beteiligten Pilotbetriebe rekrutiert.
- Die Personalabteilung und -entwicklung der beteiligten Unternehmen war erste Adressatin der Validierung. Da diese jedoch auf einem überbetrieblichen Rahmen basiert, dient die Validierung auch der Mobilität von Beschäftigten und ist auf den gesamten Arbeitsmarkt gerichtet.

Für das geschilderte Verfahren bleibt jedoch zu konstatieren, dass nach Auslaufen der öffentlichen Förderung keine Promotoren für die innovative Form der Fortbildung und keine Expertise mehr für die Durchführung der Validierung vorhanden waren. Trotz der weiter vorhandenen politischen Unterstützung durch die Sozialpartner blieb das Validierungsverfahren daher ohne größere Nachhaltigkeit. Gründe hierfür sind unter anderem in der mangelnden Bekanntheit des Verfahrens zu sehen. Zudem ist für die Durchführung der Validierung eine hohe fachliche Expertise sowohl in elektrotechnischer als auch in berufspädagogischer Hinsicht erforderlich.

1.2 Fallbeispiel 2: Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium

An den Diskurs um die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen im Hochschulbereich (Freitag et al., 2015; HRK, 2022) schließt das zweite Projekt an. Dieses Vorhaben strebt die Erhöhung der Durchlässigkeit von Studierenden im Fach Informatik beim Übergang von der Ausbildung und Berufstätigkeit zum Bachelorstudium an. Mithilfe der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen soll das lebenslange Lernen gefördert und die Attraktivität des Studiums gesteigert

werden, indem Studierende eine spürbare Studienzeitverkürzung erhalten. Dabei werden zwei Arten von Anrechnungen unterschieden: die pauschale und die individuelle Anrechnung. Beide Anrechnungsarten basieren auf den Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK, 2002, 2008) und orientieren sich in der Regel an einer Äquivalenzprüfung. Nachfolgend wird insbesondere auf die individuelle Anrechnung eingegangen, da hier informell und non-formal erworbene Kompetenzen im Mittelpunkt stehen (Huynh et al., 2021).

Vorab jedoch zur pauschalen Anrechnung, die eine personenunabhängige Prüfung der Gleichwertigkeit zwischen beruflich erworbenen Kompetenzen und den zu erwerbenden Kompetenzen ausgehend von Modulen eines Studiengangs darstellt (Cendon et al., 2015, S. 11–13; Hanft & Müskens, 2019, S. 190–192): Bei der Äquivalenzprüfung werden die formal erworbenen Kompetenzen von Studierenden vor dem Studium betrachtet und verglichen. Im Projektkontext wurde sich auf die Ausbildung zur Fachinformatikerin/zum Fachinformatiker und das Studium des Bachelor Informatik an der Fernuniversität in Hagen konzentriert. Als Ergebnis der Gleichwertigkeitsprüfungen wurden zwei Module der Studieneingangsphase identifiziert, die als pauschale Anrechnungsmöglichkeit für Studierende angeboten werden können.

Die individuelle Anrechnung konzentriert sich währenddessen auf die non-formal und informell erworbenen Kompetenzen aus dem außerhochschulischen Bereich. Anders als bei der pauschalen Anrechnung werden bei der individuellen Anrechnung die vorliegenden Kompetenzen von Studierenden im Einzelfall betrachtet. Es werden zusätzlich zu formal erworbenen Kompetenzen auch jene berücksichtigt, die im beruflichen Kontext erworben wurden. Diese können bspw. in betrieblichen Fort- und Weiterbildungen erworben sein, die nicht zu einem formalen Bildungsabschluss führen. Zusätzlich eröffnet das individuelle Anrechnungsverfahren Möglichkeiten, Kompetenzen sichtbar zu machen, die über Berufserfahrungen erworben wurden. Das individuelle Anrechnungsverfahren eröffnet damit die Möglichkeit, die gesamte Bildungs- und Erwerbsbiografie einzubeziehen und damit bildungsstrukturelle Ausschlussverfahren zu umgehen. Es können hier prinzipiell Module jeglicher Studienphasen berücksichtigt werden.

Methodisch wurde im Projektkontext dabei auf das strukturierte Portfolioverfahren zurückgegriffen, das sich für die individuelle Anrechnung als bewährtes Instrument erwiesen hat (Müskens, 2020, S. 54). Das Portfolio wird von den Studierenden in unterstützter Eigenverantwortung erarbeitet, wobei diese beraten werden, welche Module sich für die Anrechnung eignen können. Die gezielte Darstellung relevanter Lernergebnisse aus dem außerhochschulischen Kontext stellt für die meisten Studierenden eine ungewohnte Aufgabe dar, und die lernergebnisorientierte Beschreibung ihrer Kompetenzen bleibt eine Herausforderung (Abb. 2). Die Projekterfahrung zeigt, dass damit ein hoher Beratungsbedarf einhergeht, dem mit individuellen Gesprächen und informativen Begleitmaterial wie einem Leitfaden entgegnet wird.

Inhalte des Moduls „“
Kurs 01613 bildet den Einstieg in die Programmierausbildung und stellt grundlegende imperative Programmierkonzepte sowie ihre typische Anwendung vor, um kleine Programme zu entwickeln. So werden u.a. einfache und strukturierte Datentypen behandelt. Des Weiteren wird sich mit einfachen und zusammengesetzten Anweisungen und Konstrukten wie Schleifen und Funktionen befasst. Darauf aufbauend werden weitere Techniken wie z.B. Rekursion eingeführt und einfache dynamische Datenstrukturen implementiert. Zur praktischen Erläuterung und Umsetzung dieser Konzepte wird eine typisierte imperative Programmiersprache verwendet. Die in dem Kurs vermittelten imperativen Konzepte bilden auch eine wichtige Grundlage der objektorientierten Programmierung. Im Kurs wird von Beginn an Wert auf guten Programmierstil gelegt, um auf diese Weise die Erstellung von leicht lesbarem und zuverlässigem Quellcode zu fördern. Workload: 150 Stunden

Lernergebnisse des Moduls	**Eigene Lernergebnisse („Ich bin in der Lage…“, „Ich kann…“)**	**Nachweise**
Nach erfolgreicher Teilnahme sind die Studierenden mit grundlegenden imperativen Programmierkonzepten vertraut.	In meiner Ausbildung lernte ich die imperative Programmierung mit der Programmiersprache C kennen. Inhalte der Ausbildung waren das Arbeiten mit Zahlen, hierbei die Unterschiede von ganzen Zahlen und Fließkommazahlen und das Rechnen mit diesen. Weiterhin wurden die verschiedenen Basis Datentypen und deren Variationen vermittelt, sowie die Umwandlung von einem Datentyp in einen anderen. Auch komplexere Datentypen wie Felder (Arrays), Zeichenketten (Strings), Mehrdimensionale Felder und Strukturen um mehrere Datentypen zusammenzufassen wurden behandelt. Ebenso war der Unterschied zwischen Konstanten und Variablen sowie lokale und globale Variablen Inhalt. Konzepte zur Entscheidungsfindung, wie ternäre Operatoren, Wenn - Dann Anweisungen, Fallunterscheidungen und logische Werte und deren Verknüpfungen wurden vermittelt. Ein weiterer Bestandteil waren Konstrukte zur Wiederholung von Programmteilen mit Zähl-	Abschlusszeugnis technischer Assistent für Informatik

Abbildung 2: Auszug aus einem eingereichten Portfolio

Das Anrechnungsverfahren ist aus Sicht der Studierenden in folgende drei Schritte zu unterteilen:

Schritt 1: Die Studierenden bekunden ihr Interesse an einer Anrechnung. Dabei informieren sie sich über den formalen Ablauf und erhalten die Portfoliovorlagen der jeweiligen Module, für die eine Anrechnung angestrebt werden soll. Zusätzlich erhalten sie einen Leitfaden, der unter anderem mithilfe beispielhafter Darstellungen die Erstellung des Portfolios unterstützt. Die Studierenden erarbeiten auf dieser Basis ihr Portfolio.

Schritt 2: Das Portfolio geht beim Prüfungsamt ein und wird zunächst formal geprüft. Soweit sich die/der zuständige Beschäftigte selbst in der Lage sieht, wird die Gleichwertigkeit bereits von diesem/dieser nach Inhalt und Niveau geprüft. Kann so

keine abschließende Prüfung erfolgen, wird dies an die Lehrenden delegiert, die das anzurechnende Modul verantworten. Sofern auch dieser Prüfvorgang keine klare Entscheidung hervorbringt, wird mit dem/der anrechnungsinteressierten Studierenden zusätzlich ein Fachgespräch durchgeführt. Die im Prüfungsamt zuständigen Mitarbeitenden und Lehrenden der Module erhalten für den Prüfvorgang einen Leitfaden, der den Prozess systematisieren soll.

Schritt 3: Die Studierenden erhalten die Rückmeldung über den positiven oder negativen Entscheid ihres Anrechnungsantrags.

Nachdem die individuelle Anrechnung inklusive der Verfahrensschritte skizziert wurden, werden nun die Beteiligten beschrieben. Wie bei Fallbeispiel 1 soll auch hier erkennbar werden, dass bereits im Voraus bestimmte Handlungen vorausgingen, ehe ein vollständiges Validierungsverfahren entwickelt wurde. Zudem soll verdeutlicht werden, welche akzeptanzfördernden und -hemmenden Handlungen mit welchen der Beteiligten in Verbindung gebracht werden können.

Beteiligte im Validierungsprozess

- Rechtliche Grundlage dieses und anderer Anrechnungsprozesse sind die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK, 2002). Diese politische Institution ist daher unabdingbar als Akteurin zu benennen, die das Validierungsverfahren erst ermöglicht. Mit diesen Beschlüssen wird etwa geregelt, dass die außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen nach Inhalt und Niveau geregelt werden oder dass die Anrechnung höchstens 50 % des Hochschulstudiums ersetzen darf (ebd.).
- Die Studierenden haben ein Interesse daran, dass Anrechnungen in ihrem Sinne angeboten werden. Dabei stehen Motive wie Anwendungsfreundlichkeit, übersichtlich dargestellte Informationen und umfassende Beratung vor und während des Anrechnungsprozesses im Vordergrund.
- Mitarbeitende des Prüfungsamts entscheiden über die Anrechnungsgesuche der Studierenden. Kann das Prüfungsamt bei Einzelentscheidung nicht zweifelsfrei zu einem Urteil kommen, werden die Fälle an Lehrende delegiert, die das betreffende Modul betreuen. Das Prüfungsamt gibt zudem rechtssichere Auskunft zu Fragen, die die Anrechnung betreffen.
- Bei individuellen Anrechnungen müssen Lehrende die Gleichwertigkeit der Kompetenzen beurteilen, sofern die Fälle delegiert werden. Außerdem sind sie bei der organisatorischen Einführung des Anrechnungsverfahrens innerhalb eines Instituts und Fachbereichs beteiligt, die von Gremienentscheidungen abhängig ist.
- Im vorgestellten Projektkontext hat ein interdisziplinäres Team von wissenschaftlich Tätigen (Bildungswissenschaft und Informatik) die Anrechnungsprozesse entwickelt. Dabei wurden Materialien zur Information von Studierenden erarbeitet und Beratungsfunktionen für Studierende übernommen.

Teilweise sind die Rollen bereits Gegenstand von wissenschaftlichen Reflexionen. Beispielsweise ist zu erwähnen, dass während der Einführung des Anrechnungsvorgangs unter Lehrenden Vorbehalte existieren können. Diese Vorbehalte richten sich unter anderem auf die mangelnde Qualität der außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und stellen die Gleichwertigkeit der Kompetenzen insgesamt infrage (Rheinländer et al., 2020).

2 Typische Akteursgruppen

Im Rahmen der einzelnen Fallbeispiele sind nun jeweils die Beteiligten ausgewiesen. Dies dient dem Ziel, eine bildungsbereichsübergreifende Charakterisierung der relevanten Stakeholder zu ermöglichen. In der Folge können fünf typische Akteursgruppen ausgewiesen werden, die im Rahmen von Validierungsverfahren essenziell sind. Diese werden darauf aufbauend in ein Phasenmodell von Validierungsverfahren eingeordnet, das die Relevanz der einzelnen Beteiligten mithilfe einer zusätzlichen Dimension veranschaulicht.

Ermöglichende (E)
Ermöglichende schaffen zunächst den notwendigen Rahmen, auf den sich Validierungsverfahren beziehen können und müssen. Ohne einen solchen Rahmen fehlen Bezugspunkte im Bildungs- und Beschäftigungssystem für die Gestaltung von Verfahren. Im ersten Fall waren dies die Sozialparteien, die eine entsprechende Fortbildungsordnung (BGBl., 2009) geschaffen haben. Im zweiten Fall war die Kultusministerkonferenz als bildungspolitischer Akteur aktiv, um die Anrechnungen zu ermöglichen (KMK, 2002).

Innerhalb von Institutionen, in denen eine Validierung stattfindet, sind ebenfalls solche ermöglichenden Akteurinnen und Akteure von Relevanz. Innerhalb der Hochschule war dies im zweiten Fall die Hochschulleitung sowie ein Dekan, die Rahmenbedingungen in Form von Ressourcen für die Validierung geschaffen haben. Im ersten Fall in der beruflichen Bildung war jeweils die Personalleitung der beteiligten Unternehmen ebenso unverzichtbar, um Ressourcen für die Durchführung der Validierung sicherzustellen.

Konzipierende (K)
In den ausgeschilderten Fällen waren jeweils wissenschaftlich Tätige mit entsprechender Expertise mit der Entwicklung und Konzeption eines Validierungsverfahrens beauftragt. Diese in fachlicher Hinsicht zentrale Rolle Konzipierender ist auch für andere Validierungsverfahren nachzuzeichnen. In Einzelfällen wie bspw. dem Profilpass (Harp, 2010) können Konzeption und Entwicklung eines Verfahrens durchaus einige Jahre zurückliegen.

Validierende (V)
Die Validierung muss nicht nur entwickelt, sondern letztlich auch durchgeführt werden. In der Erprobung sind dies teilweise auch die Konzipierenden, doch waren auch in den Beispielen bereits der betriebliche Vorgesetzte (Fall 1) sowie das zuständige Prüfungsamt (Fall 2) beteiligt. Während die erstgenannten Beteiligten nur temporär (hinsichtlich der Rahmenbedingungen sowie zur Verfahrensentwicklung) tätig sein müssen, sind die bildungspraktischen Akteurinnen und Akteure als Validierende für die Nachhaltigkeit eines Verfahrens dauerhaft unabdingbar.

Nachfragende (N)
Für die Anwendung eines Verfahrens notwendig sind zudem Nachfragende, die ein Verfahren in Anspruch nehmen. Im ersten Fall waren dies die Teilnehmenden der Fortbildung, während im Fall 2 (potenzielle) Studierende angesprochen wurden. Erfolgskritisch ist hier der Bekanntheitsgrad des jeweiligen Verfahrens. Zudem scheint eine Nutzenerwartung wichtig zu sein, denn Verfahren, die hohen Aufwand bei ungewissem oder begrenztem Nutzen für die Nachfragenden haben, werden wenig in Anspruch genommen (Fritschi, II.2; Glauser, III.3).

Adressierte (A)
Schließlich gibt es noch diejenigen, die die jeweilige Validierung innerhalb ihrer Institution oder in ihrem Arbeits- und Bildungsbereich anerkennen und akzeptieren müssen. Diese Adressierten einer erfolgten Validierung waren im ersten Fall das Unternehmen selbst, in dem die Fortbildung durchgeführt wurde, sowie weitergehend der Arbeitsmarkt, sofern die Teilnehmenden der Fortbildung das Unternehmen wechseln möchten. Erfolgskritisch ist hier wiederum die Bekanntheit des Verfahrens und des entsprechenden Nachweises zu sehen.

Jenseits der einzelnen Akteurinnen und Akteure ist das Verfahren selbst auch insofern erfolgskritisch, als dass beispielsweise in den ausgeschilderten Fällen die hohe Komplexität der Verfahren im Nachhinein als hinderlich eingeschätzt wird; dies gilt sowohl für Nachfragende, aber auch für potenziell weitere Validierende, die nicht über ausreichend Ressourcen oder Fachexpertise verfügen. Vor diesem Hintergrund ist auch das Verfahren selbst im Hinblick auf dessen Akzeptanz bei den unterschiedlichen Akteursgruppen stets zu hinterfragen. Es ergibt sich somit zusammenfassend folgendes Gesamtbild bezogen auf typische Akteursgruppen:

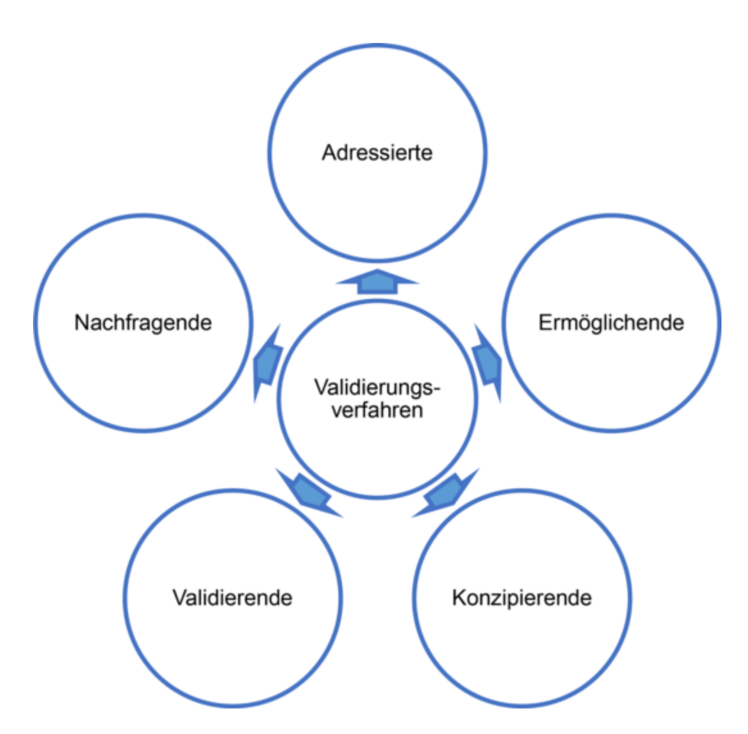


Abbildung 3: Akteursgruppen in Validierungsverfahren

Die einzelnen Akteurinnen und Akteure sind dabei in unterschiedlichen Phasen der Entwicklung und des Einsatzes eines Validierungsverfahrens von wechselnder Bedeutsamkeit. Zur Veranschaulichung hilft hier ein Phasenmodell aus dem Change Management, das zwischen fünf Phasen – Initialisierung, Konzipierung, Mobilisierung, Umsetzung und Verstetigung – unterscheidet (Krüger & Petry, 2005, S. 14). Diese Nähe zum Change Management ist durchaus naheliegend, verbindet sich doch mit der Entwicklung und Einführung von Validierungsverfahren die Absicht eines Wandels im Bildungs- und Beschäftigungssystem.

Nachfolgend werden die charakterisierten Akteursgruppen nun in den fünf Phasen eingeordnet und skizziert, die potenziell eröffnende wie auch hemmende Wirkung auf die Entfaltung von Validierungsverfahren besitzen.

In der *Initialisierungsphase* sind die als Ermöglichende (E) gekennzeichneten Beteiligten entscheidend, um sowohl den rechtlichen Rahmen zu setzen als auch Ressourcen für die Entwicklung und Erprobung von Validierungsverfahren bereitzustellen. Es lassen sich auch Verfahren identifizieren, in denen ohne rechtlichen Rahmen wissenschaftlich Tätige (insbesondere Professorinnen und Professoren) oder einzelne Unternehmen Validierungsverfahren entwickelt haben (Erpenbeck et al., 2017). Deren Nachhaltigkeit und Verbreitung ist jedoch durch die fehlende rechtliche Verankerung deutlich limitiert.

In der Phase der *Konzipierung* sind die Konzipierenden (K) entscheidend, um im Rahmen der rechtlichen Regelungen ein adäquates Validierungsverfahren zu entwickeln. Dies sind meist wissenschaftlich Tätige. Bei dieser Konzipierung erscheint es bedeutsam, neben wissenschaftlichen Überlegungen und Gütekriterien auch die Handhabbarkeit der Validierungsverfahren zentral zu berücksichtigen.

Bei der als *Mobilisierung* gekennzeichneten Phase sind sowohl die Konzipierenden als auch die Validierenden (V) zunächst gefragt, das jeweilige Verfahren bei (potenziell) Nachfragenden bekannt zu machen. Dabei ist vor allem der Nutzen hervorzuheben, der sich durch eine erfolgte Validierung für die Nachfragenden ergibt. Die Bedeutung der Nachfragenden wächst in dieser Phase.

Diese wächst weiter in der Phase der Umsetzung. Hier treten die Konzipierenden zurück und die Validierenden und Nachfragenden (N) werden zu Hauptbeteiligten. Eine hohe Anzahl Nachfragender ist dabei für die Verbreitung eines Verfahrens essenziell.

In der letzten Phase der Verstetigung ist schließlich die Akteursgruppe der Adressierten (A) entscheidend. Die Akzeptanz bei den jeweils adressierten Institutionen auf dem Arbeitsmarkt oder im Bildungssektor erlaubt eine Verstetigung und die dauerhafte Nachfrage nach einem Validierungsverfahren.

In jeder der fünf Phasen kann insofern eine Akteursgruppe – überwiegend allerdings nicht allein – als wichtigste Gruppe betrachtet werden.

Tabelle 2: Phasen der Validierung und relevante Akteursgruppen (die bedeutsamsten hervorgehoben)

Initiierung	Konzipierung	Mobilisierung	Umsetzung	Verstetigung
Ermöglichende (E)	**Konzipierende (K)**	Konzipierende (K) **Validierende (V)** Nachfragende (N)	Validierende (V) **Nachfragende (N)**	Validierende (V) Nachfragende (N) **Adressierte (A)**

Mit der Herausarbeitung der unterschiedlichen Akteursgruppen und der Darstellung des Phasenmodells konnte gezeigt werden, wie voraussetzungsreich eine erfolgreiche Entwicklung und Implementierung von Validierungsverfahren ist. Die eingangs erwähnte ernüchternde Bestandsaufnahme kann vor diesem Hintergrund daher nur noch wenig überraschen. Dies soll jedoch nicht zur Einstellung von Vorhaben im Hinblick auf neue Validierungsverfahren führen, sondern lediglich zu einer reflexiven Betrachtungs- und Vorgehensweise animieren.

3 Schlussbemerkungen

In der Gesamtbetrachtung ergeben sich somit einige Bedingungen, die für Erfolg und Akzeptanz von Validierungsverfahren ausgewiesen werden können. Zeitlich vorgeschaltet sind ermöglichende (meist bildungspolitische) Akteurinnen und Akteure nötig, die eine entsprechende Rahmensetzung gewährleisten, um eine Validierung auch rechtssicher zu ermöglichen. Auch die auf internationaler Ebene verabschiedeten Erklärungen zur Validierung sind hier zu verorten. Diese Akteurinnen und Akteure treten im weiteren Prozess eher in den Hintergrund und sind nur anfangs entscheidend.

Ebenfalls nur temporär erforderlich sind die – meist wissenschaftlich tätigen – Konzipierenden eines Validierungsverfahrens. Diese Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind quasi das Bindeglied zwischen den ermöglichenden Beteiligten bei der Initiierung und den nachfolgend relevanter werdenden Akteursgruppen.

Validierende für die konkrete Durchführung des Verfahrens sind hingegen dauerhaft notwendig, sofern eine Nachhaltigkeit erreicht werden soll. Dies können durchaus – wie im Fallbeispiel 1 – unterschiedliche Personalabteilungen sein, die sich einen bestehenden rechtlichen Rahmen und ein entwickeltes Verfahren zu eigen machen. Es können aber auch beauftragte Institutionen wie Prüfungsämter in Hochschulen oder Kammern in der beruflichen Bildung sein.

Gleiches gilt für Nachfragende und letztlich auch für Adressierte der Verfahren. Auch wenn es stets andere Personen sind, die eine Validierung in Anspruch nehmen, sind dauerhaft Nachfragende essenziell, damit Validierungsverfahren keine Artefakte bleiben. Die konkret Adressierten (Unternehmen bzw. Bildungsinstitutionen) wechseln zwar ebenso im konkreten Fall, bleiben aber dauerhaft unverzichtbar für eine Verankerung von Validierungsverfahren im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Diese Gruppen sind letztlich für die finale Akzeptanz eines Verfahrens verantwortlich.

Zumindest als These sei zudem abschließend formuliert: Die Akzeptanz und damit der Erfolg eines Validierungsverfahrens hängt weniger von der Qualität seiner wissenschaftlichen Fundierung ab als von der Handhabbarkeit und Nutzenerwartung aufseiten der zuletzt genannten Akteursgruppen (Validierende, Nachfragende sowie Adressierte).

Der hier anhand von zwei Beispielen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen vorgenommene Ausweis unterschiedlicher Beteiligter hat es ermöglicht, fünf wesentliche Akteursgruppen im Rahmen von Validierungsverfahren zu identifizieren. Es konnte zudem dargestellt werden, dass von den einzelnen Gruppen manche nur temporär, andere aber dauerhaft erfolgskritisch sind. In den unterschiedlichen Phasen bei der Initiierung, Konzipierung, Mobilisierung, Umsetzung und Verstetigung von Validierungsverfahren besitzen die Gruppen zudem wechselnde Relevanz. Diese Perspektive auf Akteursgruppen und Phasen ermöglicht auch die Analyse weiterer Validierungsverfahren, um so kritische Aspekte und Verbesserungsmöglichkeiten zu eruieren. Auch bei Überlegungen für neue Ansätze ist der Blick auf alle essenziellen Akteursgruppen eines Verfahrens unverzichtbar. Ziel aller Analysen und Aktivitäten bleibt es, die eingangs ausgeführte geringe Reichweite im Hinblick auf die Relevanz von Validierungsverfahren reflexiv zu überwinden.

Literatur

AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011.

BGBl. – Bundesgesetzblatt (2009). *Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Prozessmanager Elektrotechnik/Geprüfte Prozessmanagerin Elektrotechnik* (Processmanager electric/electronics) vom 10. August 2009 (Bundesgesetzblatt Jahrgang 2009, Teil I, Nr. 54).

Cendon, E., Eilers-Schoof, A., Flacke, L., Hartmann-Bischoff, M., Kohlesch, A., Müskens, W., Seger, M., Specht, J., Waldeyer, C. & Weichert, D. (2015). Handreichung Anrechnung Teil 1. Ein theoretischer Überblick. *Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"*. https://doi.org/10.25656/01:12988

Dohmen, G. (1996). *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik, Bundesministerium für Bildung*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

Drucksache, 19/30716 (2021, 30. Juni). https://dserver.bundestag.de/btd/19/313/1931312.pdf

Elsholz, U., Kallies, H. & Schönhold, R. (2017). Das Weiterbildungssystem in der Elektroindustrie – eine Chance für betrieblich-berufliche Karrierewege. In M. Becker, C. Dittmann, J. Gillen, S. Hiestand & R. Meyer (Hrsg.), *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften – Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften* (S. 212–225). LIT.

Elsholz, U., Rüter, M., Hilger, T. & Slosinski, U. (2018). *Handreichung zur Umsetzung des Elektrotechnik-Weiterbildungssystems auf der Spezialistenebene*. FernUniversität in Hagen.

Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. von, Grote, S. & Sauter, W. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Schäffer-Poeschel.

EU – Europäische Union (2012). *Empfehlungen des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens* (012/C 398/01). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A32012H1222%2801%29 (Zugriff am 28.02.22).

Freitag, W., Buhr, R., Danzeglocke, E.-M., Schröder, S. & Völk, D. (Hrsg.) (2015). *Übergänge gestalten – Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Waxmann.

Hanft, A. & Müskens, W. (2019). Anerkennung und Anrechnung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen im Hochschulbereich. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 184–198). Barbara Budrich.

Harp, S. (2010). *Praxisbuch ProfilPASS: Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung*. W. Bertelsmann.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2022). *Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen*. Entschließung der 33. Mitgliederversammlung der HRK vom 10.05.2022. https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/anerkennung-und-anrechnung-an-hochschulen/

Huynh, H. N., Elsholz, U. & Opel, S. (2021). Individuelle Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen am Beispiel eines informatischen Studiengangs. In J. Desel, S. Opel & J. Siegeris (Hrsg.), *9. Fachtagung Hochschuldidaktik Informatik (HDI) 2021* (S. 43–47). FernUniversität in Hagen.

Jaich, R. (2020). Valikom und Valikom Transfer: Eine kritische Würdigung aus gewerkschaftlicher Sicht. *denk-doch-mal.de: Online-Magazin für Arbeit – Bildung – Gesellschaft*, (4), 1–3.

Klingovsky, U. & Schmid, M. (2018). *Validieren und anerkennen: Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen* (1. Aufl.). hep.

KMK – Kultusministerkonferenz. (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I)* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002).

KMK – Kultusministerkonferenz. (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II)* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008).

Krüger, W. & Petry, T. (2005). 3W-Modell des Unternehmungswandels: Bezugsrahmen für ein erfolgreiches Wandlungsmanagement. *Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid, Organisations- und Verwaltungsforschung* (Organisations- und Verwaltungsforschung 2005/2), 11–18. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-206643

Livingstone, D. W. (1999). Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hrsg.), *Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel* (S. 65–91). Arbeitsgemeinschaft QUEM.

Müller, K. & Schenk, H. (2011). Berufliche Karrieren mit System, Fort- und Weiterbildung in der Elektrotechnik. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (1), 36–40.

Müskens, W. (2020). *Die Gestaltung durchlässiger Bildungsangebote durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*. https://uol.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Bilder/03_Dateien/Durchlaessigkeit_durch_Anrechnung.pdf

OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development. (2021). *Continuing education and training in Germany. Getting Skills Right*. https://www.oecd-ilibrary.org/employment/continuing-education-and-training-in-germany_1f552468-en

Oehme, A. (2017). ‚ValiKom' - ein bildungssystemkonformer Ansatz zur abschlussbezogenen Validierung und Anerkennung von beruflichen Kompetenzen. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *46*(6), 16–19.

Overwien, B. (2000). Informelles Lernen erforschen: Definition(en), Vorgehensweisen und Ergebnisse. In P. Dehnbostel & H. Novak (Hrsg.), *Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte* (S. 160–171). W. Bertelsmann.

Rheinländer, K., Fischer, T. & Rettig, L. (2020). Einstellungen von Hochschullehrenden zu den mit Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen verbundenen Zielvorstellungen. In N. Sturm (Hrsg.), *Umkämpfte Anerkennung: Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen im akademischen Raum* (S. 29–42). Springer Fachmedien.

Schmid, M. (2019). Validierung und Anerkennung zwischen bildungspolitischer Erwünschtheit und den Realitäten des Arbeitsmarktes. Anmerkungen zu einem Theorie-Praxis-Gap in der Schweiz. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, (37).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1a Muster-Zertifikat (Teil 1) 400

Abb. 1b Muster-Zertifikat (Teil 2) 401

Abb. 2 Auszug aus einem eingereichten Portfolio 404

Abb. 3 Akteursgruppen in Validierungsverfahren 408

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Fragenkatalog zum Abschluss-Workshop (Ausschnitt) 399

Tab. 2 Phasen der Validierung und relevante Akteursgruppen 409

Autoren

Prof. Dr. Uwe Elsholz ist Professor für Lebenslanges Lernen an der Fernuniversität in Hagen. Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf Veränderungen zwischen beruflicher und akademischer Bildung, Verbindungen informellen, non-formalen und formellen Lernens sowie Fragen betrieblichen Lernens.
Kontakt: uwe.elsholz@fernuni-hagen.de

Hoai Nam Huynh, M. A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrgebiet Lebenslanges Lernen der Fernuniversität in Hagen. Sein Forschungsschwerpunkt bezieht sich auf die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung.
Kontakt: hoai-nam.huynh@fernuni-hagen.de

VI.2 Die Professionalisierung der Validierung – Genese eines Modells

Anita Pachner

Abstract

Das Erasmus+-geförderte Projekt PROVE (Professionalization of Validation Experts) hat es sich zum Ziel gesetzt, über die Professionalisierung der für Validierungsprozesse verantwortlichen Praktikerinnen und Praktiker zu einer langfristigen Stärkung der Validierung in Europa beizutragen. Mit der Entwicklung eines generischen Strukturmodells professioneller Handlungskompetenzen von Validierungspersonal hat es dafür die Basis geschaffen. Das PROVE-Kompetenzmodell kann für unterschiedliche Anwendungskontexte der Validierung in Europa angepasst und genutzt werden. Als gemeinsame Grundlage und Ausgangspunkt für die Gestaltung künftiger Regelungen für Validierung kann das PROVE-Kompetenzmodell für Validierungspersonal der Fragmentierung des Feldes entgegenwirken. Der Beitrag gibt Auskunft über die Genese, i. e. theoretische Grundlagen und methodische Zugänge, des PROVE-Kompetenzmodells, das in enger Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis entstand. Um die Professionalisierung der Validierung in der Praxis zusätzlich zu fördern, wurden zudem das PROVE-(Selbst-)Evaluationsinstrument und ein Learning-Toolkit entwickelt. Diese werden ebenfalls im Artikel vorgestellt.

Schlagworte: Modell professioneller Handlungskompetenz, Validierungspersonal, Professionalisierung, Validierung non-formalen und informellen Lernens, Lebenslanges Lernen, Europa, Design-Based Research

The Erasmus+-funded project PROVE (Professionalization of Validation Experts) aims to contribute to a long-term strengthening of validation in Europe by fostering the professionalization of the practitioners responsible for validation processes. With the development of a generic structural model of professional competencies of validation experts, PROVE has laid the foundation for this. The competence model can be adapted and used for different application contexts in the field of validation in Europe. As a common basis and starting point for the design of future regulations for validation, the PROVE competence model for validation personnel can counteract the fragmentation of the field. The paper provides information about the genesis, i. e. theoretical foundations and methodological approaches, of the PROVE competence model, which was developed in close cooperation between science and practice. To further

strengthen the professionalization of validation, the PROVE Self-Evaluation Tool and a Learning Tool Kit were also created. These are also presented in the article.

Keywords: model of professional action competence, validation experts, professionalization, validation of non-formal and informal learning, lifelong learning, Europe, Design-Based Research

1 Herausforderungen und Chancen der Professionalisierung der Validierung

Mit der wachsenden Bedeutung des lebenslangen Lernens für Teilhabe und Chancengerechtigkeit über die gesamte Lebensspanne hinweg werden auch die auf non-formalen oder informellen (Lern-)Wegen erworbenen Kompetenzen immer wichtiger. Die Validierung von non-formalem und informellem Lernen bietet großes Potenzial, um diese Kompetenzen sichtbar zu machen. Sie ermöglicht es etwa, benachteiligten Personen am Arbeitsmarkt durch den Erwerb von (Teil-)Qualifikationen leichter zu partizipieren (Cedefop, 2016, S. 22). Die zunehmende Bedeutung der Validierung informell und non-formal erworbener Lernergebnisse führt auch dazu, dass sie in Theorie und Praxis insbesondere der Erwachsenenbildung mehr und mehr Beachtung findet. Trotz dieser Entwicklung ist der Bereich der Validierung in Europa nach wie vor durch eine große Heterogenität in Bezug auf die Validierungssysteme und -verfahren gekennzeichnet. Gleichzeitig zeigt eine Studie des Cedefop (ebd.), dass für das Vertrauen in Validierungsprozesse die Arbeit der Validierungsexperten und Validierungsexpertinnen zentral ist: „Das Vertrauen in die Validierung hängt weitgehend von der Arbeit ab, die die Fachleute in der Praxis und die direkt mit den Validierungskandidaten befassten Fachkräfte in den verschiedenen Phasen des Prozesses leisten. Diese Fachkräfte decken alle Aspekte der Validierung ab“ (ebd., S. 42). Dennoch gibt es innerhalb der Europäischen Union (EU) keinen Konsens über grundlegende Kompetenzstandards oder die Professionalisierung des Validierungspersonals. Vielmehr existieren nebeneinander sehr unterschiedliche Ansätze und Praktiken der Anerkennung und Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen sowie der Ausbildung und Professionalisierung des Validierungspersonals.

Hier möchte das Erasmus+-geförderte Projekt PROVE (Professionalization of Validation Experts) einen Beitrag leisten. Ziel des Projektes war und ist es, die Professionalisierung von Validierungsfachleuten zu unterstützen und damit die europäischen Validierungssysteme zu stärken. Zwischen 2019 und 2022 arbeiteten zehn Projektpartnerorganisationen aus sechs europäischen Ländern an diesem Ziel. Das Konsortium setzte sich sowohl aus Forschungsinstituten als auch aus auf die Validierungspraxis spezialisierten Organisationen zusammen. Auf diese Weise konnte das Projekt gleichermaßen von wissenschaftlicher Expertise und reicher praktischer Erfahrung profitieren.

Als Kern der Arbeit im PROVE-Projekt wurde auf der Grundlage von Eulers (2014) Prozessmodell einer Design-Based Research ein Kompetenzmodell entwickelt, das die zentralen Kompetenzen umfasst, über die Validierungsfachkräfte verfügen müssen, um in allen Phasen des Validierungsprozesses professionell handeln zu können. Darauf aufbauend wurde ein (Selbst-)Evaluationsinstrument gestaltet, mit dem Validierungspraktiker und Validierungspraktikerinnen ihre individuellen Fähigkeiten systematisch reflektieren und etwaige Entwicklungspotenziale aufdecken können. Ergänzend dazu wurde ein Learning-Toolkit geschaffen, das eine Sammlung von Lernressourcen enthält, mit deren Hilfe Validierungsexperten und Validierungsexpertinnen ihre Kompetenzen im Bereich der Validierung selbstgesteuert verbessern können. Bei der Konzeption dieser drei Projektergebnisse wurde besonders darauf geachtet, dass sie an unterschiedliche Praktiken und Kontexte angepasst werden können (sie sind daher alle mit einer CC-Lizenz versehen). Die Ergebnisse des PROVE-Projektes werden im Folgenden ausführlicher in ihrer Fundierung, Konzeption und möglichen Anwendung vorgestellt. Im Zentrum steht dabei das PROVE-Kompetenzmodell für Validierungspersonal.[1]

2 Theoretische und konzeptionelle Grundlagen des Modells professioneller Handlungskompetenz von Validierungspersonal

2.1 Validierung: Ein vielgestaltiges Konzept

Mit der wachsenden politischen Bedeutung des lebenslangen Lernens seit den 2000er-Jahren hat auch die Validierung non-formalen und informellen Lernens in Europa mehr und mehr Aufmerksamkeit erhalten, was schließlich in der Empfehlung des Rates der Europäischen Union zur Validierung non-formalen und informellen Lernens von 2012 mündete (Rat der Europäischen Union, 2012). Sie markiert einen Meilenstein für die Validierung in Europa. „Ein zentrales Ziel der Empfehlung von 2012 ist, dass die Mitgliedstaaten der Europäischen Union zusammenarbeiten, um bis 2018 nationale Regelungen für die Validierung einzuführen, die es allen Bürgern ermöglichen, ihre non-formalen und informellen Lernerfahrungen ermitteln und dokumentieren, sowie auf Wunsch bewerten und zertifizieren zu lassen“ (Cedefop, 2016, S. 4). Validierung wird damit zum zentralen Element der Realisierung lebenslangen Lernens (Villalba-García, 2021, S. 351). Die Kontexte, Zugänge und Definitionen in und mit denen Validierung zum Tragen kommt, sind dabei vielfältig und unterscheiden sich nicht nur von EU-Land zu EU-Land, sondern auch innerhalb dieser Länder und zwischen verschiedenen Sektoren. So kann Validierung dazu dienen, zusammen mit Credit-Systemen und modularisierten Ausbildungswegen formale Bildung flexibler und durchlässiger zu gestalten. Indem sie nicht-traditionellen Lernenden- und

1 Detaillierte Darstellungen dazu finden sich in den folgenden beiden Veröffentlichungen, die im Projektkontext in Mitautorschaft der Autorin entstanden sind: Bader et al. (2022) und PROVE Erasmus+ Strategic Partnership (2022b), beide unter CC BY-SA 4.0 und verfügbar unter: https://uni-tuebingen.de/en/174546.

vulnerablen Gruppen oder auch Migranten und Migrantinnen neue Zugangswege zu Bildung oder dem Arbeitsmarkt eröffnet, trägt sie zu Integration, sozialer Inklusion und Chancengerechtigkeit bei. Sie kann damit auch helfen, die Folgen von Krisen wie der Finanzkrise von 2008 oder der COVID-19 Pandemie abzumildern, wo diese von Arbeitsplatzverlusten begleitet sind. Validierung kann aber auch ein Instrument sein, um Lern- und Karrierewege zu individualisieren. Diese hier nur angedeutete Vielzahl an Begründungs- und Anwendungskontexten fundiert zwar einerseits die große Bedeutung von Validierung im Zuge des lebenslangen Lernens, bringt aber andererseits auch eine Unschärfe des Konzepts „Validierung" mit sich, die sich in einer nach wie vor sehr fragmentierten Landschaft von Validierungspraktiken in Europa äußert (ebd., S. 352). Damit geht eine große Begriffsvielfalt einher, die im Zusammenhang mit Validierung nach wie vor existiert. Begriffe wie „Recognition of prior learning" (RPL), „Validation of non-formal and informal learning" (VNFIL), „Validation of prior learning" (VPL) oder „Recognition, validation and accreditation" (RVA) werden häufig nebeneinander und ohne klare Abgrenzung voneinander verwendet (für eine differenziertere Betrachtung siehe ebd., S. 353–354). Trotz dieser Unterschiede brachte die EU-Ratsempfehlung von 2012 eine Definition mit sich, die inzwischen als gemeinsamer Bezugspunkt für viele EU-Länder und ihre Validierungsbemühungen Geltung hat. Sie lautet:

> „Validierung bezeichnet ein Verfahren, bei dem eine zugelassene Stelle bestätigt, dass eine Person die anhand eines relevanten Standards gemessenen Lernergebnisse erzielt hat und umfasst folgende vier Einzelschritte:
> 1. IDENTIFIZIERUNG der besonderen Erfahrungen einer Person im Wege eines Gesprächs;
> 2. DOKUMENTIERUNG, um die Erfahrungen der Person sichtbar zu machen;
> 3. formale BEWERTUNG dieser Erfahrungen;
> 4. ZERTIFIZIERUNG der Ergebnisse der Bewertung, die zu einer teilweisen oder vollständigen Qualifikation führen kann." (Rat der Europäischen Union, 2012, S. 5, Hervorh. im Original)

Obwohl in der Zwischenzeit die meisten EU-Länder Praktiken zur Validierung nonformalen und informellen Lernens implementiert haben, folgen diese nach wie vor unterschiedlichen Begründungen und bleiben fragmentiert und inkohärent (Cedefop, European Commission & ICF, 2019). Es besteht also weiterhin eine zentrale Aufgabe darin, sich den Wesensmerkmalen des Validierungsprozesses zuzuwenden und diese in einer gemeinsamen Anstrengung von Forschung, Praxis und Politik aufzuklären und weiterzuentwickeln (Villalba-García, 2021, S. 360). Genau an solch einem wesentlichen Aspekt setzte das PROVE-Projekt an mit dem Ziel, die Professionalisierung der Validierungspraktikerinnen und Validierungspraktiker auf der Grundlage eines im engen Austausch von Wissenschaft und Praxis entwickelten Kompetenzmodells auf ein gemeinsames Fundament zu stellen. So umfasst die EU-Ratsempfehlung von 2012 nicht zuletzt den Hinweis, dass „Vorkehrungen für den Ausbau der beruflichen Kompetenzen des an Validierungsverfahren beteiligten Personals auf allen einschlägigen Gebieten getroffen" werden mögen (Rat der Europäischen Union, 2012, S. 3, Nr. 1 Ziff. 3 Buchst. g).

2.2 Professionelle Handlungskompetenz: Ein ganzheitliches Verständnis von Kompetenz

Der Entwicklung des PROVE-Kompetenzmodells für Validierungspersonal wurde ein ganzheitliches Kompetenzverständnis zugrunde gelegt, da ein zentrales Ziel bei der Entwicklung des Kompetenzmodells war, dieses breit anschlussfähig und anpassbar an unterschiedliche Aufgaben und nationale wie internationale Kontexte von Validierungsprozessen zu halten. Einen solchen umfassenden Begriff von Handlungskompetenz fundiert Weinert (2001, S. 51), indem er festhält: „The theoretical construct of action competence comprehensively combines [...] intellectual abilities, content-specific knowledge, cognitive skills, domain-specific strategies, routines and subroutines, motivational tendencies, volitional control systems, personal value orientations, and social behaviors into a complex system. Together, this system specifies the prerequisites required to fulfill the demands of a particular professional position." Das Konzept der Handlungskompetenz dient folglich dazu, diejenigen Kriterien und Bedingungen zu analysieren, die erfüllt sein müssen, um erfolgreich eine Aufgabe oder ein Ziel in einer bestimmten Handlungssituation zu erfüllen (Weinert, 2001). Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff der „Professionalität", der sich als heuristische Kategorie ebenfalls auf konkrete Handlungssituationen bezieht. Auch Professionalität ist dabei als flüchtiger Zustand aufzufassen, der in jeder Situation immer wieder neu hergestellt werden muss (Nittel, 2000; Pachner, 2018). Baumert und Kunter (2006) entwickeln die Konzeption einer allgemeinen (psychologischen) Handlungskompetenz von Weinert (2001) unter Zuhilfenahme von Standards für das professionelle Lehrerhandeln weiter in ein

> „Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften [...]. Danach entsteht professionelle Handlungskompetenz aus dem Zusammenspiel von
> - spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
> - professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
> - motivationalen Orientierungen sowie
> - metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation." (Baumert & Kunter, 2006, S. 481)

Sie konstatieren, dass es sich bei diesem Modell der professionellen Handlungskompetenz um ein generisches Strukturmodell handelt, und konkretisieren es in der Folge für das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern. Ziel des PROVE-Projektes war es, für Validierungsfachleute ebenfalls ein generisches Strukturmodell professioneller Handlungskompetenz zu konzipieren, das dann für konkrete Anwendungskontexte der Validierung jeweils spezifiziert werden kann und muss. Aufbauend auf Baumerts und Kunters (2006) Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften und in enger Rückkoppelung mit der Praxis wurde im Projekt „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung" (GRETA) ein Kompetenzmodell für Lehrpersonen in der Erwachsenen- und Weiterbildung entworfen (Strauch et al., 2021). Dieses hat sich in der Praxis bereits sehr gut bewährt. An

seiner Grundstruktur orientierte sich daher die konzeptionelle Arbeit am PROVE-Kompetenzmodell.

Indikatoren für die Güte von Kompetenzmodellen sind einer kompetenztheoretischen Auffassung von Professionalität folgend ihre theoretische und empirische Fundierung, die Stringenz und Transparenz ihrer Konstruktion sowie die Darstellung ihrer Genese. Ihre normative Gültigkeit erhalten Kompetenzmodelle durch den Bezug auf Anforderungen, Berufsbilder und Berufsfeldanalysen (Nittel, 2000, S. 73 ff.). Diesem Anspruch will auch das PROVE-Kompetenzmodell gerecht werden. Seiner Entstehung im engen Austausch von Theorie und Praxis widmet sich daher eingehend das folgende Kapitel.

3 Methodischer Zugang zur Entwicklung eines Modells professioneller Handlungskompetenz von Validierungspersonal

3.1 Der Design-Based-Research-Ansatz: Enge Verzahnung von Wissenschaft und Praxis

Ausgehend von den zuvor genannten theoretischen Grundlagen eines kompetenztheoretischen Verständnisses von Professionalität und insbesondere eines ganzheitlichen Kompetenzkonzepts, wie es von Weinert (2001) und Baumert und Kunter (2006) zugrunde gelegt wird, wurde für die Entwicklung des PROVE-Kompetenzmodells für Validierungspersonal der Ansatz der Design-Based Research (Euler, 2014) gewählt. Er zeichnet sich in seiner Vorgehensweise gerade durch eine enge Verzahnung von Wissenschaft und Praxis aus.

Design-Based Research verfolgt eine zweifache Zielsetzung: Zum einen sollen kreative Lösungen für praktische Probleme im Bildungsalltag gefunden werden („Design"), zum anderen soll dies einhergehen mit der Hervorbringung von (wissenschaftlichem) Wissen für das jeweilige Feld. Dementsprechend ist Design-Based Research wie folgt definiert:

> „The systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions (such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems) as solutions for complex problems in educational practice, which also aims at advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes of designing and developing them." (Plomp, 2007, S. 13, zit. nach Euler, 2014, S. 16)

Zentral sind dabei die Entwicklungsperspektive und die integrierte Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis. Ausgangspunkt jeder Design-Based Research ist die Identifikation ungelöster Probleme und offener Fragen. Iterative Zyklen von Entwurf, Erprobung, Analyse und Neugestaltung kennzeichnen den Forschungsprozess in der Folge. Für diesen lassen sich sechs Phasen unterscheiden (Euler, 2014, S. 20): Zunächst wird das Problem spezifiziert (1), anschließend werden Literatur und Praxis-

erfahrungen analysiert und ein theoretischer Bezugsrahmen aufgestellt (2), darauf baut die Entwicklung des Designs und einer prototypischen Lösung auf (3), daran anschließend wird das Design getestet und formativ evaluiert (4). Auf dieser Grundlage werden verallgemeinerbare Gestaltungsprinzipien für die Entwicklung ähnlicher Lösungen in der Zukunft formuliert (5). Falls erforderlich, wird das Design in dieser Phase überarbeitet (re-designed), um den Reifegrad der Intervention zu erhöhen, und die Schritte 3 bis 5 werden entsprechend wiederholt. Schließlich wird die Intervention summativ evaluiert und die Gestaltungsprinzipien werden konsolidiert (6). Alle Schritte dieses iterativen, zyklischen Prozesses werden in enger Abstimmung zwischen Wissenschaft und Praxis gegangen (Euler, 2014). Die folgende Abbildung zeigt die Forschungs- und Entwicklungszyklen in der Design-Based Research.

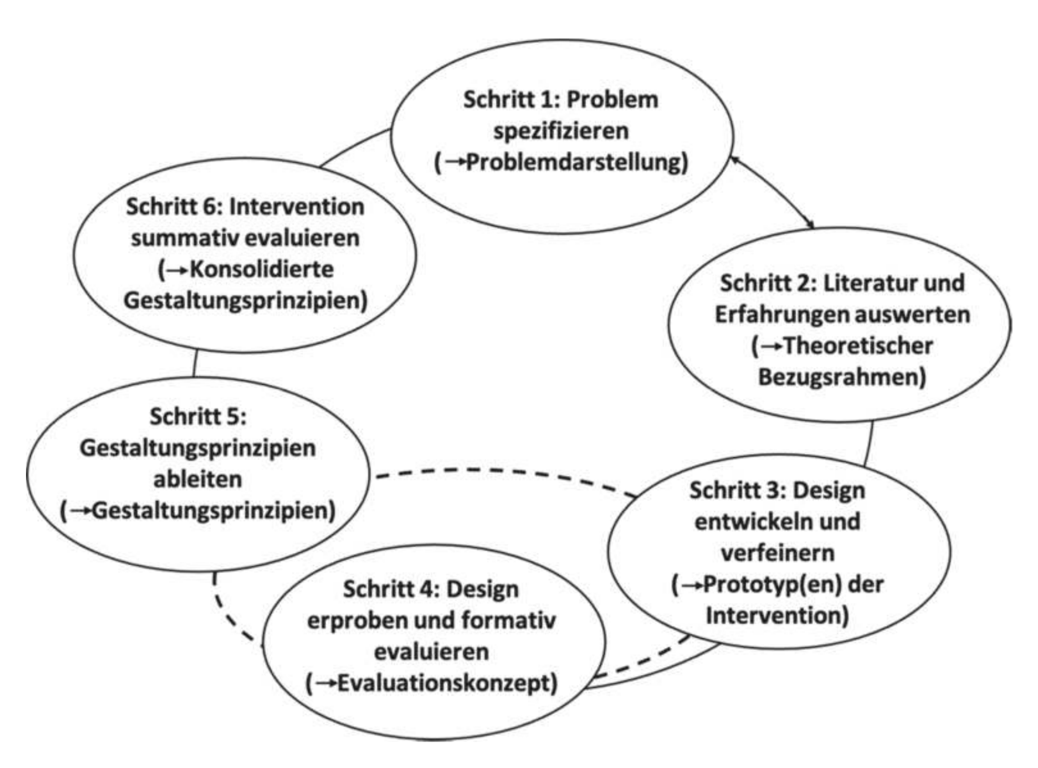


Abbildung 1: Forschungs- und Entwicklungszyklen im Kontext einer Design-Based Research (Quelle: Euler, 2014, S. 20)

3.2 Der Design-Based-Research-Ansatz zur Entwicklung eines Kompetenzmodells für Validierungspersonal: Vorgehen

Um ein Kompetenzmodell zu entwickeln, das die Professionalisierung von Validierungspraktikern und Validierungspraktikerinnen in verschiedenen europäischen Ländern und unterschiedlichen Validierungskontexten zu unterstützen vermag, wurde im PROVE-Projekt ein mehrstufiges Vorgehen gemäß des Design-Based-Research-Ansatzes verfolgt. Die enge Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis unter Einbezug aller am Projektkonsortium beteiligten Partnerorganisationen war dabei das leitende Prinzip.

Sekundärforschung und Dokumentenanalyse

Der Forschungs- und Entwicklungsprozess wurde eingeleitet durch eine klare Beschreibung des Problems und der Zielsetzung, wobei theoretische und praktische Gesichtspunkte gleichermaßen eine Rolle spielten (Schritt 1: Problemdarstellung). Gemäß Design-Based Research erfolgt dies einerseits durch die Identifikation einschlägiger Theorien und durch die Ableitung theoriebasierter Annahmen für die Gestaltung der Intervention, im vorliegenden Fall des Kompetenzmodells (theoretische Perspektive) sowie andererseits durch die Aktivierung von häufig implizitem Erfahrungswissen aus der Praxis (praktische Perspektive) (Schritt 2: Theoretischer Bezugsrahmen).

Dementsprechend wurde zu Beginn der Entwicklung des Kompetenzmodells in PROVE eine Sekundärforschung durchgeführt, an der sich alle Projektpartnerinnen und Projektpartner mithilfe eines eigens dafür entwickelten Kurzfragebogens beteiligten. Ziel dieses Schrittes war es, die Aufgaben von und die entsprechenden Kompetenzstandards für Validierungspersonal zu sammeln, die in den Ländern der Projektpartnerorganisationen oder in anderen EU-Ländern bereits existieren. Jede Partnerorganisation wurde gebeten, Dokumente entlang der folgenden Fragen zu recherchieren:

- Was sind die wichtigsten Aufgaben, die Validierungsfachleute im jeweiligen Partnerland zu bewältigen haben?
- Welche Kompetenzen sind notwendig, um die verschiedenen Rollen des in der Validierung tätigen Personals zu erfüllen?
- Welche (wissenschaftlich anerkannten) Standards existieren ggf. für die professionelle Erfüllung dieser Aufgaben und Kompetenzen?
- Gibt es bereits standardisierte Aus- und Weiterbildungsangebote oder (verfahrensübergreifende) Kompetenzmodelle und Lernwerkzeuge für Validierungsexperten und Validierungsexpertinnen, auf denen aufgebaut werden kann?

Mit diesem ersten Arbeitsschritt war eine dreifache Zielsetzung verbunden (Euler, 2014, S. 25): die Herstellung einer ersten Orientierung für alle Projektpartnerorganisationen hinsichtlich aktueller Entwicklungen bezüglich Validierung in verschiedenen EU-Ländern, erste Erhebungen im Feld und die Erstellung einer Literaturübersicht als Bezugsrahmen für (Einzel-)Beobachtungen und recherchierte Befunde. Als Ergebnis konnten in einer sehr umfangreichen Sammlung die wichtigsten Aufgaben und benötigten Kompetenzen im Validierungsprozess, die dafür gegebenenfalls bereits existierenden Standards und Kompetenzmodelle sowie Weiterbildungsinstrumente festgehalten werden.

Bedarfsanalyse

Auf Basis dieser Zusammenstellung konnten Umfang, Reichweite und Anforderungen an das angestrebte Kompetenzmodell im Projekt diskutiert und bestimmt werden. Dies ermöglichte eine weitere Präzisierung der Problemdefinition sowie die Klärung der Anforderungen an die Gestaltung des PROVE-Kompetenzmodells für

Validierungsexperten und Validierungsexpertinnen. Dazu gehörten etwa ein gemeinsames Verständnis von professioneller (Handlungs-)Kompetenz, die in einem ganzheitlichen Kompetenzmodell dargestellt werden sollte, und eine Einigung über die relevanten Aufgaben von Validierungsfachleuten, die durch das Modell abgebildet werden sollten.

Bestandsaufnahme und Inventar zur Identifizierung von Kompetenzen

Im nächsten Schritt wurde eine Tabelle entwickelt, die die umfangreichen, identifizierten Aufgaben von Validierungsexperten und Validierungsexpertinnen entlang der Phasen im Validierungsprozess ordnete. Als Aufgabenbereiche und Phasen konnten unterschieden werden: (1) Information, Anleitung und Beratung, (2) Kompetenzermittlung, (3) Dokumentation, (4) Bewertung, (5) Zertifizierung und (6) Koordination der unterschiedlichen Stakeholder. Damit ist das Modell anschlussfähig an die zentralen Phasen der Validierung (Identifizierung, Dokumentation, Bewertung, Zertifizierung) und Bedingungen für die Entwicklung der Validierung (z. B. Information/ Anleitung/Beratung oder Stakeholder-Koordination), wie sie in den Cedefop-Leitlinien für die Validierung genannt werden (Cedefop, 2016). Anschließend wurden die im ersten Schritt ebenfalls identifizierten Kompetenzen und Kompetenzelemente, i. e. das Wissen, die Fähigkeiten und die Einstellungen, diesen Aufgaben zugeordnet. So fanden die Kompetenzelemente Eingang in das Modell, die notwendig sind, um die Tätigkeiten in den verschiedenen Phasen der Validierung professionell auszuführen. Die Unterscheidung nach unterschiedlichen Rollen von Validierungspraktikern und Validierungspraktikerinnen im Validierungsprozess hat sich im Projektkontext nicht als heuristisch wertvoll erwiesen. Dazu sind die in den Projektpartnerländern bisher entwickelten Validierungsstrategien zu unterschiedlich bezüglich Ausgestaltung und Entwicklungsgrad.

Entwicklung des Kompetenzmodells

Auf dieser Basis folgten nun die nächsten Schritte gemäß Design-Based Research, i. e. die Entwicklung, Erprobung, Evaluation und sukzessive Verfeinerung des Designs (Schritt 3: Entwicklung von Prototypen der Intervention, hier: des Kompetenzmodells; Schritt 4: Erprobung und formative Evaluation; Schritt 5: Ableitung von Gestaltungsprinzipien, s. Abb. 1) in mehreren iterativen Zyklen. Euler (2014, S. 28–31) plädiert dabei für eine Strategie der kontinuierlichen formativen Evaluation der zu entwickelnden Intervention, die den Evaluationsfokus bzw. die Evaluationsziele sowie die eingesetzten Methoden jeweils in Abhängigkeit von der Reife des aktuellen Designs wählt und anpasst (Schritt 4: Evaluationskonzept).

Das inzwischen sehr umfangreiche Inventar zur Identifizierung von Kompetenzen bildete die Grundlage für eine deduktive und induktive Inhaltsanalyse (Mayring, 2015), die in mehreren Runden durchgeführt wurde. Neben der deduktiven Kodierung entlang der Oberkategorien „Wissen“, „Fähigkeiten“ und „Einstellungen“ sollte die induktive Analyse sicherstellen, dass weitere relevante Kompetenzen im Material in der Tabelle identifiziert und gehoben wurden. Die kodierten und nun einheitlich

systematisiert vorliegenden Kompetenzelemente wurden dann in einer aus vier Kompetenzaspekten bestehenden Grobstruktur angeordnet. Die Struktur und das äußere Erscheinungsbild des PROVE-Kompetenzmodells lehnen sich an das GRETA-Kompetenzmodell an, das sich für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung bewährt hat (Strauch et al., 2021)[2]. Mit seinen vier Kompetenzaspekten, die auf dem Modell professioneller pädagogischer Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) basieren, bot es auch eine geeignete Struktur für das PROVE-Kompetenzmodell. Es differenziert nach Kompetenzaspekten, -bereichen und -facetten.

Evaluation und Weiterentwicklung

Bei der Entwicklung des Kompetenzmodells („Design“) wurde großer Wert auf eine enge Zusammenarbeit innerhalb des gesamten Projektkonsortiums gelegt, um unterschiedliche, nationale Praxiserfahrungen und Wissensbestände einfließen zu lassen. Die methodischen Schritte der Prototypentwicklung und der ersten formativen Evaluation (Schritte 3 und 4) wurden von einer Untergruppe im Projekt ausgeführt. Der erste Entwurf des Kompetenzmodells wurde dann unter allen Partnern und Partnerinnen diskutiert. Der Fokus dieser „kommunikativen Validierung“ lag auf der Adaptierbarkeit des Modells und seiner Anwendbarkeit in unterschiedlichen nationalen wie internationalen Kontexten und Anwendungsszenarien von Validierung sowie auf der Passgenauigkeit der Terminologie. Insgesamt wurden vier Runden der kommunikativen Validierung durchgeführt. Als Ergebnis dieses Evaluationsprozesses wurden die endgültigen Kompetenzen und ihre Bezeichnungen abgeleitet, die schließlich in der Entwicklung des PROVE-Kompetenzmodells für Validierungspersonal mündeten.

Fertigstellung: Kompetenzmodell und Handreichung(en)

Nachdem sich alle Beteiligten auf die Kompetenzen und die Struktur für das Modell geeinigt hatten, wurde die endgültige Version auf Englisch verfasst und die definierten Kompetenzbereiche und -facetten in einer Handreichung kurz dargelegt. Anschließend begann jede Partnerorganisation mit der Übersetzung des Modells und der enthaltenen Kompetenzbegriffe. Das PROVE-Kompetenzmodell und eine Handreichung dazu liegen nun auf Englisch, Deutsch, Portugiesisch, Griechisch, Französisch und Niederländisch vor.

Was das PROVE-Projekt nicht umfasste, war die Entwicklung von verallgemeinerbaren Gestaltungsprinzipien sowie deren abschließende Konsolidierung (Schritte 5 und 6). Diese Phase kann ggf. zu einem späteren Zeitpunkt angeschlossen werden. Stattdessen wurde das Kompetenzmodell in Bezug auf Vollständigkeit und Anwendungsnutzen von Validierungspraktikern und Validierungspraktikerinnen aus allen Partnerländern getestet und evaluiert. Sie bestätigten in der Mehrzahl die Nützlichkeit des entwickelten Kompetenzmodells.

2 Siehe für weitere Informationen zum GRETA-Kompetenzmodell die GRETA-Homepage www.greta-die.de

4 Das PROVE-Kompetenzmodell für Validierungspersonal

4.1 Struktur und Aufbau des PROVE-Kompetenzmodells

Als Ergebnis dieses aufwendigen Forschungs- und Entwicklungsprozesses entlang des Design-Based-Research-Ansatzes (Euler, 2014) entstand das PROVE-Kompetenzmodell für Validierungspersonal. Es umfasst gemäß einer ganzheitlichen Auffassung von Kompetenzen nicht nur kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch Aspekte der Motivation und der sozialen Bereitschaft. Sie finden sich in den vier sogenannten **Kompetenzaspekten** wieder (siehe äußerer Ring des Modells in der Abbildung 2): *(1) Fach- und feldspezifisches Wissen, (2) Berufspraktisches Wissen und Können, (3) Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen* und *(4) Professionelle Selbststeuerung*. Diese vier Kompetenzaspekte sind weiter untergliedert in sogenannte **Kompetenzbereiche** (siehe innerer Ring des Modells), welche verschiedene Kompetenzfelder innerhalb eines Kompetenzaspektes abbilden. Als feinste Granulierung des PROVE-Kompetenzmodells stellen die **Kompetenzfacetten** (siehe mittlerer Ring des abgebildeten Modells) jeweils unterschiedliche Dimensionen dieser Kompetenzbereiche dar.

Das Modell unterscheidet nicht nach unterschiedlichen Anspruchsgruppen oder Rollen im Validierungsprozess, sondern bezieht sich auf alle Personen, die die Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen Erwachsener durch Planungs-, Informations-, Durchführungs- und Evaluationsprozesse ermöglichen, begleiten, durchführen oder managen – unabhängig vom institutionellen Kontext oder der Beschäftigungsform. Dabei ist das PROVE-Kompetenzmodell nicht im Sinne verbindlicher Kompetenzstandards zu lesen. Es muss also nicht jede Person, die an Validierung beteiligt ist, unbedingt alle im Modell dargestellten Kompetenzen zeigen können. Welche Kompetenzen in welchen Kontexten erwartet werden, hängt vielmehr von subfeldspezifischen Bedingungen ab.

4.2 Die Kompetenzaspekte, -bereiche und -facetten des PROVE-Kompetenzmodells

Der Kompetenzaspekt Fach- und feldspezifisches Wissen (1)

Der Kompetenzaspekt „Fach- und feldspezifisches Wissen" gliedert sich in zwei Kompetenzbereiche.

Der erste Kompetenzbereich *Validierungswissen* umfasst die zwei Kompetenzfacetten „Strategien und Richtlinien" und „Verfahren und Validierungsstandards" (für eine detaillierte Darstellung des Kompetenzaspekts vgl. PROVE Erasmus+ Strategic Partnership, 2022a, S. 7–10). Demnach können Validierungspraktikerinnen und Validierungspraktiker Validierung und die zugehörigen Prozesse nur dann anbahnen, begleiten, durchführen oder managen, wenn sie über ein profundes Verständnis der Rahmenbedingungen sowie der Besonderheiten und Ziele von Validierung verfügen. Dies schließt Kenntnisse über Validierungsstrategien und -politiken, über unterschiedliche Validierungssysteme und -ansätze sowie über aktuelle Entwicklungen sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene ein. Darüber hinaus ist ein

fundiertes Wissen über den Validierungsprozess und seine Elemente sowie die verschiedenen Validierungsverfahren mit den dazugehörigen Standards, Konzepten, Instrumenten, Methoden und Anforderungen notwendig (Cedefop, 2016). Erst ein tiefgehendes Verständnis der sozialen und politischen Dimensionen von Validierung erlaubt zudem eine Reflexion über das eigene Validierungshandeln.

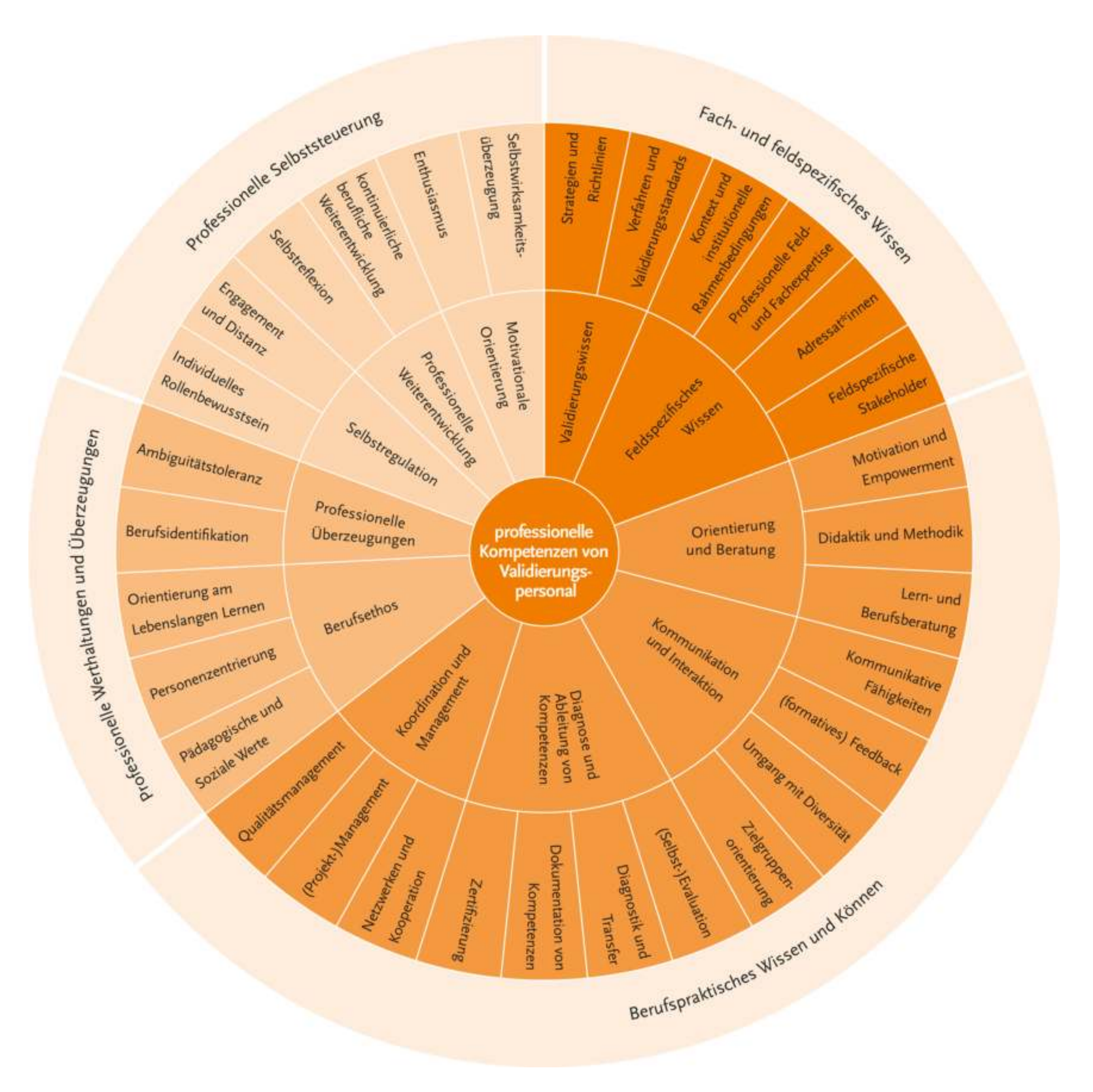


Abbildung 2: Das PROVE-Kompetenzmodell für Validierungspersonal (Quelle: PROVE Erasmus+ Strategic Partnership, 2020, S. 1)

Der zweite Kompetenzbereich *Feldspezifisches Wissen* trägt dem Umstand Rechnung, dass die Validierungslandschaft durch eine große Heterogenität bezüglich ihrer Strukturen und Rahmenbedingungen charakterisiert ist. Validierungsangebote finden sich in ganz unterschiedlichen Kontexten, wie zum Beispiel im Bildungssystem, in beruflichen Sektoren und Unternehmen, im Arbeitsmarkt oder im Freiwilligensektor (Cedefop, 2016, S. 29). Je nach Bereich werden mitunter sehr spezifische Ziele ver-

folgt. Dementsprechend umfasst dieser Kompetenzbereich die Kompetenzfacetten „Kontext und institutionelle Rahmenbedingungen“, „Professionelle Feld- und Fachexpertise“, „Adressat*innen“ sowie „Feldspezifische Stakeholder“. Validierungsfachleute sollten folglich über eine vertiefte Kenntnis des Feldes, des Kontexts sowie des institutionellen Rahmens verfügen, in den eine Validierung jeweils eingebettet ist. Dazu gehören zum einen Kenntnisse über die betreffenden (inter-)nationalen Bildungssysteme, beruflichen Sektoren, den Arbeitsmarkt, berufliche Aus- und Weiterbildung sowie bildungspolitische Fragen und zum anderen Kenntnisse über berufliche Vorschriften, Standards und rechtliche Regelungen sowie über Herausforderungen und Möglichkeiten in den jeweiligen Sektoren und über alternative Karriere- oder Validierungsoptionen. Darüber hinaus müssen die aktuellen Entwicklungen und Anforderungen des betreffenden Sektors verfolgt werden, was die Fähigkeit voraussetzt, (pass-)genaue und sachdienliche Informationen zu beschaffen und diese situationsgerecht einzusetzen. Auch die Kenntnis der Anforderungen, Interessen und Bedürfnisse der Nutznießenden der Validierung sowie der relevanten Stakeholder im jeweiligen Feld ist notwendig, um Validierung anzuregen und zu fördern.

Der Kompetenzaspekt Berufspraktisches Wissen und Können (2)

Der Kompetenzaspekt „Berufspraktisches Wissen und Können“ ist in vier Kompetenzbereiche unterteilt (für eine detaillierte Darstellung des Kompetenzaspekts vgl. PROVE Erasmus+ Strategic Partnership, 2022a, S. 11–21).

Der erste Kompetenzbereich *Orientierung und Beratung* enthält die Kompetenzfacetten „Motivation und Empowerment“, „Didaktik und Methodik“ und „Lern- und Berufsberatung“. Validierungsexperten und Validierungsexpertinnen begleiten Antragstellende oder Teilnehmende oft über den gesamten Validierungsprozess hinweg. Die Rolle der Beratenden ist folglich entscheidend dafür, ob ein Validierungsprozess aufgenommen wird und ob die Motivation während des gesamten Prozesses aufrechterhalten bleibt. Laut Travers und Harris (2014, S. 236) ist es während des Validierungsprozesses von entscheidender Bedeutung, die Rollen und Verantwortlichkeiten aller Beteiligten zu klären, die damit verbundenen Aufgaben und Schritte zu spezifizieren und den Teilnehmenden Anleitung dabei zu geben, sich Ziele zu setzen und geeignete Berufs- und Bildungswege identifizieren zu können.

Der zweite Kompetenzbereich *Kommunikation und Interaktion* setzt sich aus den Kompetenzfacetten „Kommunikative Fähigkeiten“, „(formatives) Feedback“, „Umgang mit Diversität“ und „Zielgruppenorientierung“ zusammen. Um das Leistungspotenzial der Teilnehmenden während des Validierungsprozesses aktivieren und ausschöpfen zu können, müssen Validierungsfachleute Kommunikationsprozesse gestalten und moderieren und ein vertrauensvolles Kommunikationsumfeld schaffen können. Dies erfordert sowohl theoretisches als auch praktisches Wissen über verschiedene Kommunikationsstile, -methoden und -techniken sowie das Wissen darüber, wie diese angemessen eingesetzt werden können. Kommunikations- und Gesprächsfähigkeiten, die dazu beitragen, ein gutes, ermutigendes und motivierendes Umfeld zu schaffen, sind daher von entscheidender Bedeutung, um das Vertrauen in den Validierungspro-

zess zu fördern und die Validierungsexperten und Validierungsexpertinnen in die Lage zu versetzen, mögliche Bewerberinnen und Bewerber zu erreichen (Cedefop, 2016). Zudem sind Kenntnisse und Fähigkeiten im Zusammenhang mit dem Nehmen und Geben von (formativem) Feedback, dem Umgang mit Vielfalt und der Zielgruppenorientierung wichtig.

Der dritte Kompetenzbereich *Diagnose und Ableitung von Kompetenzen* ist durch die Kompetenzfacetten „(Selbst-)Evaluation", „Diagnostik und Transfer", „Dokumentation von Kompetenzen" und „Zertifizierung" beschrieben. Validierungsfachleute sollten in der Lage sein, Methoden und Instrumente zur Diagnose und Kompetenzbewertung angemessen einzusetzen. Dies umfasst das Identifizieren, Einordnen, Bewerten und Dokumentieren von Fähigkeiten mithilfe von qualitativen und/oder quantitativen Methoden (Strauch et al., 2009, S. 25). Das bedeutet nicht nur, teilnehmerorientierte Methoden und Instrumente situationsangemessen und zweckorientiert anwenden zu können, sondern auch relevante Dokumentationsverfahren, -instrumente und -methoden entwickeln, implementieren und auswerten zu können sowie die Bewertungsergebnisse dann in Form von Zertifikaten oder Credits für eine Qualifikation bescheinigen zu können.

Der vierte Kompetenzbereich *Koordination und Management* umfasst die Kompetenzfacetten „Netzwerken und Kooperation", „(Projekt-)Management" und „Qualitätsmanagement". Zu den Aufgaben von Validierungsfachleuten gehört es auch, zu koordinieren und zu verwalten. Sie müssen daher in der Lage sein, mit Interessenvertretern und Interessensvertreterinnen, Kooperationspartnern und Kooperationspartnerinnen, Fachleuten vor Ort, Teams und relevanten Netzwerken zusammenzuarbeiten, um Informationen und Erfahrungen auszutauschen und eine effektive Ressourcennutzung sicherzustellen. Dies erfordert die Fähigkeit, als Bindeglied/Matchmaker zu fungieren. Argyris und Schön (1978) betonen, wie wichtig es ist, dass sich das Management auf die Ergebnisse und Leistungen der Organisation fokussiert. Von Validierungsexperten und Validierungsexpertinnen ist zum einen Wissen über Projektmanagementansätze, -instrumente und -werkzeuge sowie über Projektsteuerung, -überwachung und -entwicklung gefordert. Zum anderen müssen sie aber auch über Kenntnisse verfügen, die die Qualitätskriterien und Qualitätskontrolle sowohl in Bezug auf das Validierungsverfahren als Ganzes betreffen als auch bezüglich spezifischer Verfahrensschritte wie Information, Anleitung oder Beratung. Validierungspraktiker und Validierungspraktikerinnen sollen fähig sein, Entwicklungspotenziale in Strategien und Verfahren zu erkennen und das interne Managementsystem zu nutzen, um die Validierung zu optimieren und weiterzuentwickeln.

Der Kompetenzaspekt Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen (3)

Gemäß dem ganzheitlichen Kompetenzverständnis, das dem PROVE-Kompetenzmodell für Validierungspersonal zugrunde gelegt wurde, bilden auch „Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen" einen eigenen, wichtigen Kompetenzaspekt (für eine detaillierte Darstellung des Kompetenzaspekts vgl. PROVE Erasmus+ Strategic Partnership, 2022a, S. 22–25). Dieser setzt sich aus zwei Kompetenzbereichen zusammen.

Im Kompetenzbereich *Berufsethos* sind die Kompetenzfacetten „Pädagogische und Soziale Werte“, „Personenzentrierung“ und „Orientierung am Lebenslangen Lernen“ gefasst. Validierungspraktiker und Validierungspraktikerinnen arbeiten eng mit Personen mit ganz unterschiedlichen Hintergründen zusammen. Moralisches Handeln durchdringt ihre tägliche Arbeit (Erpenbeck, 2010). Neben Vorstellungen über professionelle Qualitätsstandards steht die persönliche Integrität im Mittelpunkt. Sie zeigt sich in einem Handeln, das mit dem persönlichen Wertesystem in Einklang steht. Professionelles Handeln von Validierungsfachkräften fußt somit auf einem normativen Anspruch dahin gehend, dass diese in der Pflicht stehen, Menschen auf ihrem persönlichen Lebensweg zu begleiten, sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen und sich dabei an pädagogischen Wert- und Normvorstellungen zu orientieren.

Der zweite Kompetenzbereich *Professionelle Überzeugungen* beinhaltet die Kompetenzfacetten „Berufsidentifikation“ und „Ambiguitätstoleranz“. Für die professionelle Handlungskompetenz von Validierungsfachleuten spielen professionelle Werthaltungen und Überzeugungen eine wichtige Rolle, da sie Einfluss auf die Ausübung der Validierungstätigkeit haben. Pajares (1992) definiert Überzeugungen als subjektive Erklärungssysteme. Sie erstrecken sich von der Einstellung gegenüber der eigenen Person über subjektive Theorien gegenüber anderen bis hin zu Haltungen die eigene Fachdisziplin betreffend (Kunter & Pohlmann, 2009) und beeinflussen damit mehr oder weniger bewusst die Handlungen der Praktikerinnen und Praktiker. Bezogen auf Validierungsfachleute wird besonders die der Tätigkeit zugrunde liegende pädagogische Haltung in Bezug auf Strategien und Prinzipien der Validierung, das Bild von der eigenen Rolle, das Menschenbild sowie das Lehr-Lernkonzept durch diese subjektiven Vorstellungen und Theorien geprägt.

Der Kompetenzaspekt Professionelle Selbststeuerung (4)

Der letzte Kompetenzaspekt „Professionelle Selbststeuerung“ gliedert sich in drei Kompetenzbereiche (für eine detaillierte Darstellung des Kompetenzaspekts vgl. PROVE Erasmus+ Strategic Partnership, 2022a, S. 26–29).

Der erste Kompetenzbereich *Selbstregulation* beinhaltet die Kompetenzfacetten „Individuelles Rollenbewusstsein“ und „Engagement und Distanz“. Die Auseinandersetzung mit den eigenen kognitiven, motivationalen oder emotionalen Ressourcen zielt auf einen verantwortungsvollen Umgang mit diesen ab und stellt eine wichtige Komponente der professionellen Handlungskompetenz der Validierungspraktikerinnen und Validierungspraktiker dar. Selbstregulation wird als Voraussetzung für das psychische Funktionieren erachtet, da sie es ermöglicht, sich der eigenen Rolle und ihrer Grenzen bewusst zu werden, das individuelle Kompetenzprofil weiterzuentwickeln und Schwierigkeiten und Barrieren durch eine kontinuierliche Anstrengungs- und Reflexionsbereitschaft zu überwinden (Baumert & Kunter, 2006, 2011).

Der zweite Kompetenzbereich *Professionelle Weiterentwicklung* umfasst die Kompetenzfacetten „Selbstreflexion“ und „Kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung“. Kompetentes, professionelles Handeln ist nicht als fester, einmal erreichter und stabiler Zustand aufzufassen. Kompetenzen lassen sich vielmehr auf unterschiedlichen

Wegen erwerben, permanent entwickeln und verändern. Validierungsfachleute müssen ihre Kompetenzen ständig weiterentwickeln, um professionell handlungsfähig zu sein und zu bleiben. Daher ist es notwendig, die eigenen Wissensressourcen und Kompetenzen in Bezug auf die eigenen Lernziele zu reflektieren, um den Ausgangspunkt für notwendige Entwicklungsanstrengungen zu bestimmen und sich mit relevanten pädagogischen Konzepten und beruflichen Themen auseinanderzusetzen sowie strukturelle Bedingungen der eigenen beruflichen Entwicklung zu reflektieren (Pachner, 2018; Wyss, 2008).

Der dritte Kompetenzbereich *Motivationale Orientierung* differenziert sich in die Kompetenzfacetten „Enthusiasmus“ und „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ aus. Professionelles Handeln wird nach Baumert und Kunter (2011) wesentlich durch motivationale Faktoren beeinflusst. Motivationale Orientierungen von Validierungspraktikern und Validierungspraktikerinnen drücken sich zum einen im persönlichen Engagement und der Begeisterung für die eigene Tätigkeit aus. Ein hohes Gefühl der Selbstwirksamkeit erlaubt es zum anderen erst, situativ die notwendigen Kompetenzen und Mittel einzusetzen, um die jeweils gesetzten Ziele zu erreichen. Beide Facetten der motivationalen Orientierung hängen zusammen. Eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugung kann das persönliche Engagement und die Begeisterungsfähigkeit für die Validierungstätigkeit direkt bedingen (Baumert & Kunter, 2011).

5 Das PROVE-Kompetenzmodell in der Praxis: Instrumente zur Professionalisierung von Validierungspersonal

5.1 Das PROVE (Selbst-)Evaluationsinstrument

Das PROVE-Kompetenzmodell wurde als Strukturmodell konzipiert. Es gibt an, was Validierungspraktikerinnen und Validierungspraktiker wissen und können müssen, um in typischen Situationen im Validierungsprozess professionell handeln zu können. Es verschafft einen Überblick über die wichtigsten Kompetenzen, trägt zum Wissensstand über Professionalisierung und Kompetenzentwicklung im Bereich Validierung bei und soll auf unterschiedliche Kontexte von Validierung in den europäischen Mitgliedstaaten anwendbar sein. Als Referenzmodell kann es je nach Kontext auf ganz unterschiedliche Weise zum Einsatz kommen: Es kann als Grundlage für die Entwicklung von (prozess-spezifischen oder allgemeinen) Fortbildungsangeboten für Validierungsfachleute dienen oder für Einstellungs- oder Bewerbungszwecke Orientierung bieten.

Im PROVE-Projekt wurden auf seiner Basis ein (Selbst-)Evaluationsinstrument und ein Learning-Toolkit, also eine Sammlung von (Selbst-)Lernmaterialien, entwickelt. Beide sollen die individuelle und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung von Validierungsexperten und Validierungsexpertinnen und damit die Professionalisierung der Validierung unterstützen.

Das (Selbst-)Evaluationsinstrument ermöglicht es Validierungsfachleuten, ihre Kompetenzen und ihren Wissensstand entlang der Kompetenzaspekte, -bereiche und -facetten des PROVE-Kompetenzmodells selbst zu bewerten. Auf diese Weise regt es zur systematischen Reflexion über die eigenen Kompetenzen an und zeigt Entwicklungspotenziale auf. Das Instrument besteht aus einem Beurteilungsbogen, der zu jeder Kompetenzfacette des PROVE-Kompetenzmodells mehrere Aussagen enthält, zu denen die Nutzerinnen und Nutzer den Grad ihrer Zustimmung auf einer vierstufigen Skala angeben können (plus einer fünften Antwortmöglichkeit „nicht relevant"). Die Auswertung des auf EXCEL basierenden (Selbst-)Evaluationsinstruments erfolgt automatisch. Die Ergebnisse werden in zwei Spinnennetzdiagrammen ausgegeben. Aus diesen lässt sich schnell und intuitiv ablesen, in welchen der vier Kompetenzaspekte (Netzdiagramm 1) und in welchen der elf Kompetenzbereiche (Netzdiagramm 2, s. Abb. 3) nach eigener Einschätzung bereits Kompetenzen vorhanden sind und wo diese noch weiterentwickelt werden können und in welchem Ausmaß dies jeweils der Fall ist.

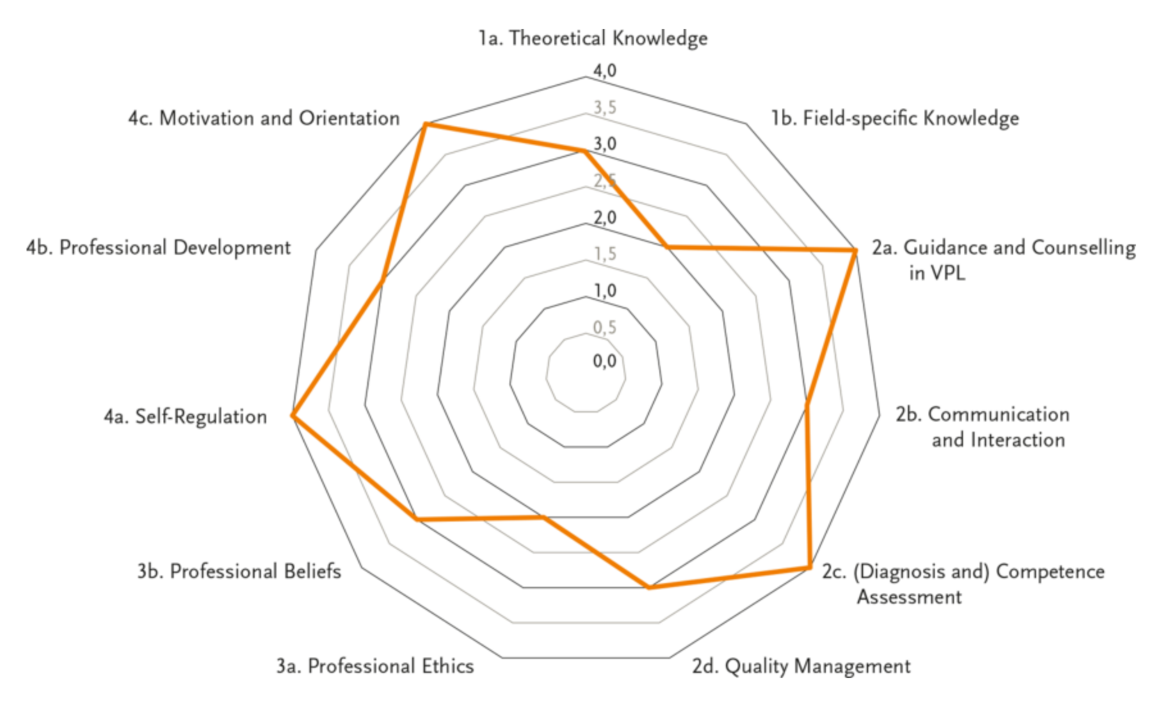


Abbildung 3: Das PROVE (Selbst-)Evaluationsinstrument, Auswertungsbeispiel auf Ebene der Kompetenzbereiche (Quelle: PROVE Erasmus+ Strategic Partnership, 2022b, S. 8)

Es wurden zwei Versionen des (Selbst-)Evaluationsinstruments entwickelt. Die lange Version erlaubt eine vertiefte Reflexion und Beurteilung des eigenen Wissens und Könnens und eine detaillierte Analyse des eigenen Kompetenzprofils. Die Kurzversion gibt einen schnellen Überblick über den Stand der eigenen Kompetenzen. Die Langversion des Instruments ist in Englisch, Französisch, Niederländisch, Portugiesisch, Griechisch und Deutsch verfügbar. Die zusätzliche Kurzversion ist in Englisch,

Französisch und Niederländisch abrufbar. Auch das PROVE-(Selbst-)Evaluationsinstrument soll für unterschiedliche Anwendungskontexte bzw. für die eigene Validierungspraxis angepasst werden können, indem Komponenten geändert, gelöscht oder hinzugefügt werden. Es wurde daher unter einer CC-Lizenz veröffentlicht.[3] Mit Zustimmungsraten zwischen 75 % und 86 % wurde das (Selbst-)Evaluationsinstrument im Test durch 69 Validierungsfachleute aus allen am Projekt beteiligten Partnerländern sehr positiv bezüglich Nützlichkeit und Benutzerfreundlichkeit beurteilt.

5.2 Das PROVE Learning-Toolkit

Das Learning-Toolkit, eine Sammlung von (Selbst-)Lernmaterialien, soll dort der individuellen Weiterentwicklung dienen, wo in Bezug auf das eigene Kompetenzprofil Entwicklungspotenzial sichtbar wurde. Es enthält eine Vielzahl von hochwertigen Lernmaterialien in englischer, niederländischer, französischer, portugiesischer, griechischer und deutscher Sprache.[4] In seinem Aufbau folgt es ebenfalls der Struktur des PROVE-Kompetenzmodells für Validierungspersonal. Lernmaterialien können nach Kompetenzaspekten, Kompetenzbereichen oder nach der Sprache gesucht werden, in der sie vorliegen. Die gefundenen Lernmaterialien werden jeweils mit einer kurzen inhaltlichen Beschreibung und einem Link zur Lernressource angezeigt. Da sich die Struktur des Learning-Toolkits am Kompetenzmodell orientiert, kann seine Nutzung direkt an die Reflexionsergebnisse des PROVE-(Selbst-)Evaluationsinstruments anknüpfen. Zum Teil liegen die Materialien als sogenannte Open Educational Resources (OER) vor. Das heißt, sie können ohne urheberrechtliche Bedenken genutzt, angepasst und verbreitet werden. Validierungspraktikerinnen und Validierungspraktiker können auch selbst Vorschläge für zusätzliche Lernressourcen beim PROVE-Konsortium einreichen, das diese nach einer Prüfung auf ihre Eignung dann auf der Plattform ergänzt. So soll gewährleistet werden, dass das Learning-Toolkit nicht an Aktualität und Relevanz verliert, im Dialog mit den Validierungsfachleuten weiterwächst und zudem zum europaweiten Austausch unter Validierungsexperten und Validierungsexpertinnen anregt. Auch das PROVE-Learning-Toolkit wurde daraufhin getestet, ob es den Erwartungen und Anforderungen der Zielgruppe entspricht. Die 57 Testerinnen und Tester aus der Validierungspraxis gaben ein hohes Maß an Zufriedenheit an und bewerteten das Learning-Toolkit überwiegend als nützlich und benutzerfreundlich. Über 87 % der Testpersonen gaben an, dass sie das Learning-Toolkit anderen Validierungspraktikern und Validierungspraktikerinnen weiterempfehlen würden.

3 Alle PROVE-Produkte sind über die PROVE-Projekthomepage https://uni-tuebingen.de/en/174546 abrufbar.
4 Das Learning-Toolkit ist als Plattform über die PROVE-Projekthomepage oder direkt unter dem Link https://www.prove-ltk.eu/ verfügbar.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Europa steht aktuell vor großen Herausforderungen wie einem verschärften globalen Wettbewerb, einer hohen Jugendarbeitslosigkeit, einem hohen Anteil an gering qualifizierten Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen und einer alternden Bevölkerung. Durch die gegenwärtigen Krisen spitzen sich diese immer weiter zu. Validierung kann hier ein wichtiges Werkzeug sein, um über die Anerkennung und Zertifizierung auch informell und non-formaler Lernergebnisse Entlastung zu schaffen und auch benachteiligten oder vulnerablen Gruppen im Zuge des lebenslangen Lernens Teilhabe am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben zu ermöglichen. Diese Bedeutung von Validierung spiegelt sich nicht zuletzt in der eingangs genannten Empfehlung des Rates der Europäischen Union zur Validierung non-formalen und informellen Lernens aus dem Jahr 2012 wider (Rat der Europäischen Union, 2012), „dass die Mitgliedstaaten der Europäischen Union zusammenarbeiten [mögen], um bis 2018 nationale Regelungen für die Validierung einzuführen“ (Cedefop, 2016, S. 4). Demgegenüber steht jedoch der Befund, dass sich Validierung nach wie vor als sehr vielgestaltiges Konstrukt und heterogenes Feld erweist und in den EU-Ländern eine unüberschaubare Vielzahl an Validierungspraktiken und -systemen nebeneinander existiert.

Das Erasmus+-geförderte Projekt PROVE (Professionalization of Validation Experts) hat sich hier aufgemacht, um über die Professionalisierung der an Validierung beteiligten und für Validierungsprozesse verantwortlichen Praktikerinnen und Praktiker zu einer langfristigen Stärkung der Validierung in Europa beizutragen. Mit der Entwicklung eines generischen Strukturmodells professioneller Handlungskompetenzen von Validierungsfachleuten wurde dafür die Basis geschaffen. Fruchtbar wird es in der Praxis dann, wenn es für möglichst viele konkrete Anwendungskontexte der Validierung in Europa angepasst wird und zum Einsatz kommt. Als gemeinsame Grundlage und Ausgangspunkt für die Gestaltung künftiger Regelungen für Validierung kann das PROVE-Kompetenzmodell für Validierungspersonal der Fragmentierung des Feldes entgegenwirken, Professionalisierung und damit Qualitätssicherung der Validierung fördern und der Validierung schließlich zu der Bedeutung verhelfen, die ihr im Zuge des lebenslangen Lernens in herausfordernden Zeiten zukommt.

Literatur

Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.

Bader, E., Baust, C., Bosche, B., Gugitscher, K., Henschel, L., Pachner, A., Strauch, A. & Zarifis, G. (2022). *Report on the development of a competence model for validation experts in close collaboration with science and practice*. License: CC BY-SA 4.0. https://uni-tuebingen.de/en/174546

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*, 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13

Cedefop (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Cedefop reference series; No 104. http://dx.doi.org/10.2801/669676

Cedefop, European Commission & ICF (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report*. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf

Erpenbeck, J. (2010). Ethik. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 95–96). Klinkhardt.

Euler, D. (2014). Design Research – a paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), Design-Based Research. *ZBW Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Beiheft 27, 15–41. Franz Steiner.

Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In J. Möller & E. Wild (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_11

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.

Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. W. Bertelsmann.

Pachner, A. (2018). Reflexive Kompetenzen – Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 41*(2–3), 141–157. https://doi.org/10.1007/s40955-018-0115-7

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*, 307–332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

PROVE Erasmus+ Strategic Partnership (2020). *PROVE Kompetenzmodell für Validierungspersonal*, Lizenz: CC BY-SA 4.0. https://uni-tuebingen.de/en/174546

PROVE Erasmus+ Strategic Partnership (2022a). *PROVE Handbuch zum Kompetenzmodell für Validierungspersonal*, Lizenz: CC BY-SA 4.0. https://uni-tuebingen.de/en/174546

PROVE Erasmus+ Strategic Partnership (2022b). *Results of the PROVE project: rationale, impact and recommendations*, License: CC BY-SA 4.0. https://uni-tuebingen.de/en/174546

Rat der Europäischen Union (2012). Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. *Amtsblatt der Europäischen Union*, C 398, 22.12.2012, 1–5. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF

Strauch, A., Jütten, S. & Mania, E. (2009). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung*. W. Bertelsmann.

Strauch, A., Bosche, B. & Lencer, S. (2021). Ein Referenzmodell für Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Modellentwicklung zwischen Wissenschaft und Praxis. *Weiterbildung*, (2), 28–31.

Travers, N. & Harris, J. (2014). Trends and issues in the professional development of RPL practitioners. In J. Harris, C. Wihak & J. van Kleef (Hrsg.), *Handbook of the recognition of prior learning: International perspectives*, 233–258. NIACE.

Villalba-García, E. (2021). Validation of non-formal and informal learning: The hero with a thousand faces? *European Journal of Education*, *56*, 351–364. https://doi.org/10.1111/ejed.12468

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Saganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45–65). Hogrefe & Huber.

Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, *5*(2). Reflexives Lernen.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Forschungs- und Entwicklungszyklen im Kontext einer Design-Based Research 421

Abb. 2 Das PROVE-Kompetenzmodell für Validierungspersonal 426

Abb. 3 Das PROVE (Selbst-)Evaluationsinstrument, Auswertungsbeispiel auf Ebene der Kompetenzbereiche 431

Autorin

Prof.in Dr.in Anita Pachner ist Professorin für Lebenslanges Lernen an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind unter anderem lebenslanges Lernen, Kompetenzforschung mit Fokus auf Validierung sowie auf die Rekonstruktion von Selbstreflexionskompetenz und Pädagogische Professionsforschung.
Kontakt: anita.pachner@ku.de

VI.3 Qualifikationsrahmen bedingen vollständige Validierungsverfahren

Peter Dehnbostel

Abstract

Die Validierung ist in der europäischen Bildungspolitik schon seit Langem ein Thema und spielt in unterschiedlichen europäischen Empfehlungen und Konzepten eine Rolle. Besondere Bedeutung kommt ihr im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) zu, da dieser für nationale, regionale und sektorale Qualifikationsrahmen und damit gekoppelte Validierungen eine Leitfunktion innehat. Während aber der EQR in seiner Funktion als Übersetzungs- und Transparenzinstrument selbst keine Validierung vornimmt, handelt es sich bei den ihm zugeordneten nationalen Qualifikationen immer um Lernergebnisse, die aus der Validierung non-formalen[1] und informellen Lernens hervorgehen oder auf formalen Wegen erworben werden. In diesem Beitrag wird den Fragen nachgegangen, wie Qualifikationsrahmen und Validierungsverfahren beschaffen sind, wie sich der Zusammenhang von Qualifikationsrahmen und Validierungen theoretisch und praktisch-konzeptionell darstellt und wie dieser perspektivisch zu gestalten ist.

Schlagworte: Qualifikationen, Qualifikationsrahmen, Validierungen, vollständige Validierungsverfahren, Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Validation has long been an issue in European education policy and features in various European recommendations and policies. It is of particular importance in the context of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF), as this has a leading function for national, regional and sectoral qualifications frameworks and the validations linked to them. However, while the EQF itself does not carry out any validation in its function as a translation and transparency instrument, the national qualifications assigned to it are always learning outcomes that result from the validation of non-formal and informal learning or are acquired through formal ways. This article examines the questions of how qualifications frameworks and validation procedures are designed, how the connection between qualifications frameworks and validations is theoretically and practically conceptually and how this should be designed in perspective.

Keywords: qualifications, qualifications frameworks, validations, full validation procedures, validation of non-formally and informally acquired competences

---

1 Der in diesem Beitrag verwendete Begriff „non-formal" ist zu den Begriffen „nichtformal" und „nicht formal" synonym, die in einigen Zitaten vorkommen.

1 Qualifikationsrahmen und Validierungen

Die mit der bildungspolitisch begründeten Neuausrichtung von Bildungssystemen seit den 1980er-/1990er-Jahren eingerichteten Qualifikationsrahmen sind outcome- und lernergebnisorientiert. Ihnen werden auf formalen, informellen und non-formalen Wegen erworbene Qualifikationen zugeordnet. Qualifikationsrahmen sind kurz als Beschreibungs-, Transparenz-, Vergleichs- und Steuerungsinstrumente für Qualifikationen im Bildungs- und Beschäftigungssystem zu charakterisieren, die in Niveaustufen unterteilt sind. Sie werden in vielfältigen Formen und Typen länderübergreifend, national, regional und sektoral entwickelt und implementiert (Allais, 2010; Bjørnåvold & Coles, 2010; Raffe, 2012; Bohlinger, 2013; Cedefop, 2008; Cedefop, 2019; Dehnbostel, 2021; BMBF & KMK, 2022).

Wie im nachfolgenden Kapitel ausgeführt, stehen der Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) und nationale Qualifikationsrahmen in Europa im Mittelpunkt der Entwicklung und Diskussion von Qualifikationsrahmen. Ihre vorrangigen Zielsetzungen sind: Qualifikationen übersichtlich und vergleichbar darzustellen; Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen transparent zu machen; zwischen Qualifikationen Anschlüsse, wechselseitige Anerkennungen und eine verstärkte Durchlässigkeit herzustellen; die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten ebenso wie das lebenslange Lernen zu fördern; Bildungs- und Berufsbildungssysteme zu modernisieren.

Angesichts wachsender Diversität, angesichts von Pluralisierung, Entgrenzung und Digitalisierung im Qualifikationsbereich tragen Qualifikationsrahmen wesentlich zur Reorganisation von Qualifikationen und Bildungswegen bei. Sie sind ordnungspolitisch erforderlich und können bei Einlösung der genannten Zielsetzungen zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen. Andererseits besteht aber auch die Gefahr, dass Qualifikationsrahmen in ihrer Outcome- und Lernergebnisorientierung verstärkt oder einseitig auf Marktbedarfe rekurrieren und zur Ökonomisierung der Bildung beitragen, zumal dann, wenn der Outcome einseitig wirtschaftliche Effektivität und Effizienz in den Blick nimmt (Dehnbostel et al., 2009; Dehnbostel, 2011).

Inwieweit nun der Outcome oder damit gleichermaßen verbundene Input- und Prozessorientierungen Qualifikationsrahmen prägen, basiert darauf, ob die Qualifikationen bzw. die ihnen zugrunde liegenden Kompetenzen valide erhoben und zugeordnet werden. Dabei gibt es zwei unterschiedliche Wege: Während die im Bildungs- und Berufsbildungssystem auf formalem Weg erworbenen Qualifikationen den Qualifikationsrahmen in einem geregelten Verfahren zugeordnet werden, sind die außerhalb des formalen Systems über informelles und non-formales Lernen erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zunächst über objektive Validierungsverfahren zu identifizieren, zu beurteilen, zu bewerten und zu zertifizieren, um sie dann als Qualifikationen, wiederum in einem geregelten Verfahren, den Qualifikationsrahmen zuzuordnen.

Qualifikationsrahmen und Validierungen sind somit fest verbunden. Entsprechend stellt der Rat der Europäischen Union in seiner Empfehlung „zur Validierung

nichtformalen und informellen Lernens“ von 2012 fest: „die Validierungsregelungen sind an die nationalen Qualifikationsrahmen gekoppelt und stehen im Einklang mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen“ (Amtsblatt der Europäischen Union, 2012, S. 3). Und in den „Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ wird zur Perspektive von Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) und Validierungen gesagt: „Die Entwicklung von NQR und auf Lernergebnissen beruhenden Qualifikationen bietet die Gelegenheit, die Validierung zu einem akzeptierten und völlig normalen Weg des Erwerbs von Qualifikationen zu machen“ (Cedefop, 2009).

Für Validierungsverfahren sind nun Standards bzw. Referenz- oder Bezugssysteme erforderlich, die den zu validierenden Lernergebnissen zugrunde gelegt werden, an denen sie zu messen sind, als Qualifikationen bewertet und zertifiziert werden. Dabei ist nach den Begriffsbestimmungen zum EQR eine Qualifikation „das formale Ergebnis eines Bewertungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“; Lernergebnisse werden als „Kenntnisse“ (Knowledge), „Fertigkeiten“ (Skills) und „Verantwortung und Selbstständigkeit“ (Responsibility and Autonomy) definiert (Empfehlungen des Rates, 2017, S. 20).

Die Standards sind in Bildungsgängen und Bildungswegen des formalen Bildungs- und Berufsbildungssystems festgelegt, für das informelle und non-formale Lernen sind sie den Referenz- und Bezugssystemen der Validierung zu entnehmen. So können Standards von Berufen, von Bildungsgängen oder eines branchenbezogenen Qualifikationsbereichs zugrunde gelegt werden. Zudem ist die Grundstruktur von Qualifikationsrahmen mit ihren Niveauindikatoren, den Anforderungsdeskriptoren und dem zugrunde liegenden Kompetenzmodell oder den Lernergebniskategorien in die Referenz einzubeziehen. Nur wenn Validierungsverfahren und Qualifikationsrahmen kompatibel sind, können die über die Validierung festgestellten Qualifikationen in gültiger und überprüfbarer Weise zu- und eingeordnet werden.

Für Qualifikationsrahmen und Validierungen stellt sich somit die zentrale Frage, wie sie konzeptionell genauer aufgestellt und aufeinander bezogen sind oder bezogen werden sollten. Eine qualitätsgesicherte Validierung von auf non-formalen und informellen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen ist Voraussetzung, um sie als Qualifikationen in länderübergreifende, nationale und sektorale Qualifikationsrahmen aufnehmen zu können. Die Einbeziehung von Validierungen in den Kontext von Qualifikationsrahmen ist unerlässlich; sie ist mit der Implementierung von Qualifikationsrahmen konzeptionell und institutionell zu gestalten und zu sichern.

2 Grundlagen und Beispiele von Qualifikationsrahmen

Qualifikationsrahmen sind weltweit in vielfältigen Formen, mit unterschiedlicher Intensität und mit unterschiedlichen Wirkungen implementiert worden. Dem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) kommt dabei in Europa

und darüber hinaus eine beispielhafte und leitende Funktion zu. Im Folgenden wird zunächst auf die gemeinsamen allgemeinen Grundlagen und Funktionen von Qualifikationsrahmen eingegangen, um dann drei unterschiedliche Qualifikationsrahmen unter besonderer Berücksichtigung ihres Qualifikations- und Validierungsverständnisses vorzustellen.

2.1 Qualifikationsrahmen – Grundlegungen und Orientierungen

Das Konzept der Qualifikationsrahmen wurde zunächst im angelsächsischen Raum entwickelt – der erste nationale Qualifikationsrahmen entstand 1986 in Schottland –, von der Europäischen Kommission für die Entwicklung des europäischen Bildungsraums aufgegriffen und im Rahmen des Kopenhagen- und Bolognaprozesses zur Vereinheitlichung der beruflichen und der Hochschulbildung fundiert (Grollmann et al., 2006; Bohlinger & Fischer, 2015; Dehnbostel, 2021). Weltweit haben mittlerweile über 140 Staaten einen Qualifikationsrahmen zur Beschreibung und Strukturierung ihres Bildungswesens entwickelt und eingerichtet. Das aktuelle „Internationale Verzeichnisregister regionaler und nationaler Qualifikationsrahmen“ (Cedefop et al., 2019) dokumentiert in merkmalseinheitlichen Beschreibungen mehr als 100 nationale und sieben regionale Qualifikationsrahmen, wobei unter regionalen Qualifikationsrahmen so unterschiedliche länderübergreifende wie der EQR und der „Transnational Qualifications Framework for the virtual University for small States of the Commonwealth“ gefasst werden (Cedefop et al., 2019, S. 713 ff.).

Qualifikationsrahmen stellen eine systematische Beschreibung von Qualifikationen dar, die für Bildungssysteme von Ländern, aber auch für länderübergreifende oder für bestimmte Bildungsbereiche oder Branchen festgelegt werden und demgemäß eine große Vielfalt aufweisen. Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) stehen im Mittelpunkt der Entwicklung und des Interesses. Für Europa arbeiten laut Cedefop im Jahr 2018 bereits „39 europäische Länder [...] an der Entwicklung von 43 nationalen Qualifikationsrahmen (NQR), die sich in verschiedenen Phasen der Umsetzung befinden“ (Cedefop 2019, S. 1). Dabei hat die Mehrzahl der Länder ihre nationalen Qualifikationsrahmen durch ein Gesetz, ein Dekret, eine Verordnung oder eine Vereinbarung bereits sanktioniert. 21 nationale Rahmen – darunter die von Deutschland und der Schweiz – haben laut Cedefop ein „operatives Stadium“ erreicht; „sie sind zu einem integrierten Bestandteil der nationalen Bildungs- und Berufsbildungssysteme geworden und beruhen auf Lernergebnissen“ (Cedefop 2019, S. 2).

Von nationalen Qualifikationsrahmen sind die regionalen zu unterscheiden. Zudem ist mit Bezug auf Fachlichkeit, Branche oder Domäne von sektoralen Qualifikationsrahmen zu sprechen, die auf so unterschiedliche Bereiche wie soziale Arbeit, Chemie, Betriebswirtschaftslehre und Digitalisierung zielen. Darüber hinaus wird im Hinblick auf die Rechtswirksamkeit zwischen orientierenden und regulierenden Qualifikationsrahmen unterschieden, wobei die regulierenden Rahmen mit der Einordnung von Qualifikationen rechtsverbindliche Berechtigungen wie den Zugang zu höheren Bildungs- und Berufsabschlüssen fixieren. Die orientierenden hingegen lassen „die bestehende Systematik des Bildungssystems [...] unberührt“; sie beschränken

sich darauf, „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Qualifikationen besser sichtbar zu machen“ (BMBF & KMK, 2022).

Die intentionalen Orientierungen von Qualifikationsrahmen geben Auskunft darüber, welche Entwicklungen und Wirkungen im Bildungssystem angestrebt werden. In einem frühen analytischen Ansatz zur Bewertung nationaler Qualifikationsrahmen verweist Raffe (2012) auf die starken Unterschiede zwischen ihnen und unterscheidet drei breit gefasste Typen: ein „communications framework“, ein „transformational framework“, ein „reforming framework“. Während der auf Kommunikation und Übertragung gerichtete Rahmen das bestehende Bildungssystem abbildet, beschreibbarer und transparenter macht, ist der transformationale Rahmen prospektiv ausgerichtet und nimmt zukünftige Qualifikationen in den Blick. Ein reformerischer Rahmen vereint Merkmale der beiden vorherigen Rahmen und verbindet sie mit eigenständigen Reformzielen wie beispielsweise einer erhöhten Durchlässigkeit im Bildungssystem, mit einer verbesserten Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem oder mit der Durchsetzung von hohen Qualitätsstandards. Gemeinsam ist den Qualifikationsrahmen die Outcome-Orientierung, die für viele Länder ein die Input-Orientierung ihrer Bildungssysteme ablösendes Prinzip darstellt.

Qualifikationsrahmen werden in Europa vornehmlich mit Blick auf den EQR und nationale Setzungen definiert. Im Anhang zum EQR wird ein nationaler Qualifikationsrahmen als „ein Instrument zur Klassifizierung von Qualifikationen anhand eines Bündels von Kriterien zur Bestimmung des jeweils erreichten Lernniveaus“ bezeichnet (Empfehlungen des Rates, 2017, S. 20). Genauer sind Qualifikationsrahmen ein Instrument zur Einordnung und Klassifizierung von Qualifikationen unter bestimmten Anforderungskategorien, die als sogenannte Niveaudeskriptoren den Qualifikationsrahmen zugrunde gelegt werden. Die Deskriptoren geben die Kriterien zur Erreichung von Lernergebnissen an, die für die Erlangung einer bestimmten Niveaustufe des jeweiligen Qualifikationsrahmens erforderlich sind. Über die Validierung von Qualifikationen wird damit nichts gesagt. Die den Qualifikationen zugrunde liegenden Beurteilungen und Bewertungen von Lern- und Kompetenzentwicklungen sind für das formale Lernen im jeweiligen Bildungs- und Berufsbildungssystem festgelegt, für informelles und non-formales Lernen sind sie über festzulegende Validierungen vorzunehmen.

2.2 Beispielhafte Qualifikationsrahmen

Der bereits angesprochene EQR ist in seiner Grundstruktur und seinem Qualifikations- und Validierungsverständnis zu konkretisieren, um dann – kurz gefasst – auf zwei weitere Qualifikationsrahmen einzugehen: den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) und den Nationalen Qualifikationsrahmen Berufsbildung (NQR-BB) der Schweiz.

Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)

Im Frühjahr 2008 verabschiedeten das Europäische Parlament und der Rat die „Empfehlung zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ (Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates, 2008, S. 5 ff.).

Diese wurde bis 2017 überarbeitet und um wichtige Punkte wie Kriterien und Verfahren zur Zuordnung der Qualifikationen nationaler Qualifikationsrahmen oder -systeme zum EQR sowie Anforderungen der Qualitätssicherung erweitert (Empfehlung des Rates, 2017).

Zwei zentrale Merkmale des EQR sind die Outcome-Orientierung, das heißt die Orientierung an Lernergebnissen und die Gleichstellung von formal, informell und non-formal erworbenen Kompetenzen, die einen Meilenstein in der Geschichte der Qualifizierung darstellt. Für Länder mit einem stark auf formales Lernen bezogenen Bildungssystem sind diese Merkmale, vor allem die gleichwertige Einbeziehung informellen und non-formalen Lernens, von systemverändernder Bedeutung, deren Umsetzung viele Fragen aufwirft und auch auf erhebliche Widerstände stößt.

Der EQR wird laut Empfehlung des Rates mithilfe nationaler Regelungen umgesetzt, wobei er die Funktion eines Metarahmens für nationale Qualifikationsrahmen oder -systeme der Mitgliedstaaten hat. Er fungiert auf der operativen Ebene ausschließlich als Übersetzungs- und Transparenzinstrument und hat keine determinierende Funktion für nationale oder andere Qualifikationsrahmen. In der Empfehlung heißt es: „Die nationalen Qualifikationsrahmen oder -systeme werden […] weder ersetzt noch definiert. Der EQR beschreibt keine spezifischen Qualifikationen oder Einzelkompetenzen, und bestimmte Qualifikationen sollten über das jeweilige nationale Qualifikationssystem dem entsprechenden EQR-Niveau zugeordnet werden.“ (Empfehlung des Rates, 2017, S. 18).

Damit ist klar gesagt, dass der EQR nur Qualifikationen aus nationalen Qualifikationsrahmen oder -systemen aufnimmt und selbst keine Qualifikationsfeststellungen über Validierungen oder sonstige Bewertungen von Lernergebnissen vornimmt. Die Aufgabe der Validierung liegt eindeutig bei den Mitgliedstaaten. Ihre Durchführung wird vom EQR gefordert und ist in dessen Zielsetzung aufgenommen, in der es heißt: „Ferner soll formales, nichtformales und informelles Lernen besser miteinander verzahnt und die Validierung von in unterschiedlichen Lernumgebungen erlangten Lernergebnissen stärker unterstützt werden“ (Empfehlung des Rates, 2017, S. 15).

Und flankierend steckt der Europäische Rat im Jahr 2012 mit der im Zusammenhang mit dem EQR stehende Empfehlung „zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens“ (Amtsblatt der Europäischen Union, 2012) das Feld der Validierung ab. Die Empfehlung sieht die „Validierung von Lernergebnissen insbesondere Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen vor, die auf nichtformalem und informellem Wege erzielt werden“ (ebd., S. 1) und empfiehlt die Einführung nationaler „Regelungen für die Validierung des nichtformalen und des informellen Lernens […] bis spätestens 2018“ (ebd., S. 3).

Für die Einordnung der national festzustellenden Qualifikationen in die acht Referenzniveaus des EQR sind die bereits einleitend genannten Kategorien der Kenntnisse, Fertigkeiten sowie Verantwortung und Selbstständigkeit festgelegt. Die Qualifikationen als Lernergebnis-Kategorien enthalten Aussagen darüber, „was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat“ (Empfehlung des Rates, 2017, S. 20). Die „Lernergebnisse können

auf verschiedenen Wegen in formalen, nichtformalen oder informellen Lernumgebungen im nationalen wie im internationalen Kontext erzielt werden“ (ebd., S. 15).

In Europa nehmen auf nationaler Ebene private oder öffentlich-rechtliche, in jedem Fall autorisierte Organisationen die Einordnung von Qualifikationen in das nationale Bildungssystem oder den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) vor. Die Zuordnung zu den Niveaus des EQR erfolgt mithilfe eines sogenannten EQR-Zuordnungsberichts, der dem Expertengremium der EU, der EQF Advisory Group, präsentiert wird. Die Kriterien und Verfahren der Zuordnung sind festgelegt und „alle Qualifikationen mit EQR-Niveau sollten einer Qualitätssicherung“ unterliegen (Empfehlung des Rates, 2017, S. 25).

Die nationalen Qualifikationsrahmen der beteiligten Staaten bringen die Eigenständigkeit und Besonderheiten des eigenen Bildungs- und Qualifizierungssystems zum Ausdruck. Der EQR strebt die Vergleichbarkeit von national erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen an und macht darüber hinaus die jeweiligen nationalen Bildungsbereiche und Teilsysteme in ihren Stärken und Schwächen auf europäischer Ebene vergleichbar. Dieser Anspruch ist deutlich von der häufig anzutreffenden Fehlinterpretation zu unterscheiden, nach der der EQR die nationalen Systeme angleichen und vereinheitlichen will. Ebenso wäre es verfehlt, die Deskriptoren des EQR unmittelbar der Qualifikationsbewertung von Lernergebnissen zugrunde zu legen und nicht die jeweiligen nationalen Kategorien, weil deren spezifische kulturelle und qualifikatorische Prägung ansonsten verloren geht.

Wie angeführt, wurden 2018 bereits in 39 europäischen Ländern Nationale Qualifikationsrahmen im Kontext des EQR entwickelt oder umgesetzt. In Österreich besteht der gesetzlich beschlossene „Nationale Qualifikationsrahmen“ (NQR), dessen Zielsetzung „die Förderung der Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen in Österreich und Europa sowie die Förderung des lebensbegleitenden Lernens (ist), welches formales, nicht-formales und informelles Lernen umfasst“ (NQR-Gesetz, 2016, S. 1). In Deutschland wurde 2013 der „Deutsche Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ (AK DQR, 2011) eingeführt, gesetzlich bisher aber nicht abgesichert.

Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)

Der DQR soll die in Deutschland erworbenen Qualifikationen abbilden und in den europäischen Bildungs- und Wirtschaftsraum einbringen, die Mobilität von Beschäftigten und Lernenden erleichtern, das lebenslange Lernen stärken und das Bildungssystem transparenter und durchlässiger machen (Dehnbostel et al., 2010; AK DQR, 2011; Büchter et al., 2012; Münk, 2020). Er versteht sich als orientierender und nicht als regulierender Qualifikationsrahmen (BMBF & KMK, 2022).

Die verabschiedete Fassung des DQR besteht aus dem Einführungstext, der bildungsbereichsübergreifenden Matrix zur Einordnung der Qualifikationen als dem Kernstück und einem Glossar (AK DQR, 2011). Für die acht Niveaus wird eine einheitliche, berufliche und allgemeine Bildung integrierende Struktur vorgegeben, die niveauspezifische Anforderungen angibt und kompetenzbasierte Deskriptoren definiert. Das zugrunde gelegte Kompetenzmodell unterscheidet einheitlich auf jeder

Stufe zwischen den beiden Kompetenzkategorien „Fachkompetenz“ und „Personale Kompetenz“, wobei die Fachkompetenz in „Wissen“ und „Fertigkeiten“, die personale Kompetenz in „Sozialkompetenz“ und „Selbstständigkeit“ unterteilt wird. Diese vier Kategorien bilden die sogenannte Vier-Säulen-Struktur des DQR.

Die acht Niveaus des DQR beschreiben jeweils die Kompetenzen, die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind, wobei betont wird, dass auf einem Niveau gleichwertige, nicht gleichartige Qualifikationen abgebildet werden (ebd., S. 4 f.). Die Kennzeichnung der Qualifikationen mit kompetenzbasierten Deskriptoren ist für den DQR grundlegend, wobei für die acht Niveaus 32 Deskriptoren angegeben sind. Die Deskriptoren werden auch als „zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse“ bezeichnet (ebd., S. 9).

Der DQR ist bildungsbereichsübergreifend angelegt und ermöglicht grundsätzlich die Zuordnung von formalen Qualifikationen des Bildungs- und Berufsbildungssystems wie auch die von non-formal und informell erworbenen Qualifikationen. Zur Validierung informellen und non-formalen Lernens und der Zuordnung zum DQR wird gesagt, dass ebenso wie formale Qualifikationen „Kompetenzen, die durch nicht-formales oder informelles Lernen erworben wurden, gleichberechtigt in den DQR Eingang finden“ sollen (ebd., S. 5). Es bleibt offen, wie mit den über non-formales und informelles Lernen erworbenen Lernergebnissen bzw. Kompetenzen verfahren werden soll. Die mit der Einführung des DQR initiierten Expertengruppen, die Möglichkeiten und Wege der Zuordnung zum Qualifikationsrahmen aufzeigen sollten, sind offensichtlich erfolglos geblieben.

Der vom Europäischen Rat empfohlenen Einführung von nationalen Regelungen für die Validierung non-formalen und informellen Lernens soll nachgekommen werden. Ausgehend davon, dass die Validierung außerhalb des DQR, aber sehr wohl in seinem Kontext, von zuständigen Stellen durchgeführt werden soll, gibt es seit Jahren geförderte Modellvorhaben zur Entwicklung und Erprobung von Validierungsverfahren für Berufe des dualen Systems. Diese führen bisher aber nicht zu bildungspolitisch erkennbaren Umsetzungen für nationale Regelungen, geschweige denn zu gesetzlich abgesicherten Vorgaben für die Validierung.

Der Nationale Qualifikationsrahmen Berufsbildung (NQR-BB) der Schweiz

In der Schweiz wurde im Jahr 2014 mit der Verordnung über den Nationalen Qualifikationsrahmen für Abschlüsse der Berufsbildung ein Teilrahmen geschaffen (Der Schweizerische Bundesrat, 2014; Schmid, 2020), der sich auf den EQR bezieht und der ebenso eigenständig ist wie der schweizerische Nationale Qualifikationsrahmen der Hochschulen. Somit besteht kein bildungsbereichsübergreifender nationaler Qualifikationsrahmen in der Schweiz, wohl aber gibt es zwei eigenständige Teilrahmen, „deren Referenzierung zu ihren jeweiligen europäischen Metarahmen parallel und getrennt laufen“ und die „beide über die europäischen Metarahmen aufeinander bezogen“ sind und „damit in einem geklärten Verhältnis zu einander“ stehen (SBFI, 2015, S. 7). Die beiden Teilrahmen sind outcomeorientiert, das heißt auf Lernergebnisse bezogen, und zeigen in ihrer Komplementarität die hohe Durchlässigkeit, die das Schweizer Bildungs- und Berufsbildungssystem auszeichnet.

In Übereinstimmung mit dem EQR besteht der NQR-BB aus acht Niveaustufen mit den drei Anforderungskategorien „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenzen“, die wiederum unterteilt sind: Kenntnisse in Wissen und Verstehen; Fertigkeiten in prozedurale und sensomotorische Fertigkeiten; Kompetenzen in berufliche Kompetenzen und personale Kompetenzen, wobei letztere nochmals Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen unterscheiden. Unterhalb dieser Kategorien sind die niveauspezifischen Deskriptoren ausgewiesen (Der Schweizerische Bundesrat, 2014, Anhang 1).

Mit dem NQR-BB und seiner Referenzierung zum EQR wird nun eine Vergleichbarkeit von Schweizer Berufsbildungsabschlüssen mit allgemeinen und beruflichen Abschlüssen anderer europäischer Länder und auch international hergestellt (Klingovsky & Schmid, 2018; Cedefop et al., 2019). Zudem erhöht der NQR-BB die Transparenz in der Berufsbildung, stärkt die Durchlässigkeit im Bildungssystem und erhöht die Mobilität von Fachkräften. Insbesondere die Transparenz und die Validierung beruflich erworbener Kompetenzen tragen dazu bei, dass dem in der Schweizerischen Bundesverfassung (BV Art. 61a Abs. 3) verankerten Grundsatz der Gleichwertigkeit aller Bildungsgänge nachgekommen wird.

Der NQR-BB ist so angelegt, dass er sich von der Konstruktion her auf die formalen Berufsbildungsabschlüsse in der beruflichen Grundbildung und der höheren Berufsbildung bezieht, die nach dem 2004 in Kraft getretenen Schweizer Berufsbildungsgesetz (BBG) festgelegt sind. Die formalen Qualifikationen werden mit den Deskriptoren in einer gemeinsamen Bewertung durch die an der Berufsbildung verantwortlich Beteiligten – Bund, Kantone, Sozialpartner, Verbände – in den Teilrahmen eingeordnet. Das Staatsekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) ist dabei federführend, es führt und veröffentlicht auch ein Verzeichnis der aufgenommenen Berufsabschlüsse.

Anders als der EQR bezieht sich der NQR-BB nur auf formal und nicht auch auf informell und non-formal erworbene Lernergebnisse. Gleichwohl besteht in der Schweiz – anders als in Deutschland – bereits seit Längerem ein gesetzlich gesichertes System der Erfassung und Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen. Die Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen ist bereits im Berufsbildungsgesetz von 2004 in Art. 9 und Art. 33 unter der Maßgabe der Stärkung von Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit abgesichert und führt zu unterschiedlichen Validierungswegen (Klingovsky & Schmid 2018; Schmid, 2019).

3 Validierungsverständnis und -verfahren

Die seit den 1990er-Jahren eingeführten Validierungsverfahren dienen explizit der Erfassung und Bewertung von informell und non-formal erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen. Die Einordung in Qualifikationsrahmen sichert dabei eine Orientierung und den Vergleich an übergreifenden Qualifikationen und Qualifizierungsentwicklungen mit den oben genannten Zielen der Herstellung von mehr Transparenz, Mobilität, Durchlässigkeit und Bildungsgerechtigkeit.

Für Unternehmen und Beschäftigte ist die Analyse und Bewertung betrieblich informell und non-formal erworbener Kompetenzen auch unmittelbar von großem Vorteil. Einerseits wird damit der Ist-Stand vorhandener personeller Qualifikationen im Unternehmen festgestellt und eine daran anknüpfende Personalentwicklung ermöglicht, andererseits ist für Beschäftigte die Erfassung, Bewertung und Anerkennung ihrer in der Arbeit erworbenen Kompetenzen eine wichtige Grundlage für die weitere berufliche und individuelle Entwicklung (Sieber-Suter, IV.3). Zudem tragen die Anerkennung beruflicher Erfahrungen und die damit verbundene Wertschätzung wesentlich zur Identifikation mit und Motivation bei der Arbeit bei.

3.1 Validierung im europäischen Kontext

Die Leitidee der Validierung von Bildungsleistungen und Lernergebnissen besteht in der objektiven Erfassung und Bewertung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen. In nicht kompetenzorientierten Bildungs- und Qualifizierungssystemen geht es dabei um erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten. Es werden die über Lernen erworbenen Kompetenzen von Einzelnen und gegebenenfalls auch von Gruppen validiert, nicht das Lernen selbst. Die Bewertung non-formal und informell erworbener Kompetenzen misst sich an Standards, die dem Validierungsverfahren zugrunde liegen. Zudem sind Validierungen immer an Güte- und Qualitätskriterien zu binden (Gruber et al., 2021), um die weitreichenden Wirkungen, zumal im Kontext von regulierenden Qualifikationsrahmen, zu sichern und Vertrauen herzustellen (Assinger, IV.4).

Für die Diskussion und Implementierung von Validierungen ist die bereits zitierte Empfehlung des Rates „zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens“ von 2012 (Amtsblatt der Europäischen Union, 2012) auch Jahre nach ihrer Veröffentlichung noch maßgeblich. Sie sieht vor, dass auf Antrag einzelner Personen und unter Beteiligung von Kammern, Sozialpartnern, Verbänden und Bildungsanbietern non-formal und informell erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen innerhalb einer bestimmten Frist durch eine zuständige Stelle validiert werden können. Eine Anerkennung und Anrechnung auf Bildungsgänge und Abschlüsse ist damit nicht per se verbunden. Hierzu bedarf es weitergehender, national vorzunehmender bildungspolitischer Setzungen.

Der Empfehlung des Rates gingen jahrelange europäische Entwicklungen und Erprobungen von Validierungskonzepten und -verfahren voraus. Die in 26 europäischen Staaten gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen zur Bewertung informell und non-formal erworbener Kompetenzen sind in der Veröffentlichung „Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ zusammengefasst (Cedefop, 2009) und können als europäisches Validierungskonzept bezeichnet werden. Diese von der Europäischen Kommission gemeinsam mit dem Cedefop veröffentlichten Leitlinien sind 2016 in überarbeiteter Fassung mit Bezug auf die Empfehlung des Rates von 2012 neu erschienen (Cedefop, 2016). Die Überarbeitung stellt zugleich das Ergebnis einer ersten Überprüfung der 2012 herausgegebenen Empfehlung des Rates zur Validierung dar.

Das Interesse Europas an einer Förderung nationaler Bestrebungen zur Einführung von Validierungssystemen und Qualifikationsrahmen ist stark politisch-ökonomisch motiviert: Vergleichbarkeit, Transparenz und Verzahnungen der nationalen Systeme auf europäischer Ebene sind für einen sich entwickelnden europäischen Bildungs- und Wirtschaftsraum unabdingbar notwendig. Nur so können europäische Qualifikationsstandards und Bildungswerte global transformiert werden, entstehen international politische und wirtschaftliche Einflussmöglichkeiten, die einem Einzelstaat verwehrt bleiben.

Arbeitsmarktpolitisch wird eine größere Mobilität von Beschäftigten innerhalb Europas gefördert; Unternehmen steht so ein größerer Pool an qualifizierten Arbeitskräften zur Verfügung. Für Beschäftigte heißt dies, dass das Angebot an möglichen Arbeitsplätzen länderübergreifend erweitert wird, dass ihre Kompetenzen in einem transparenten System bilanziert und verstärkt über Qualifikationsrahmen in mehrfacher Hinsicht beruflich, sozial und personal verwendet werden können. Damit verstärkt sich aber zugleich die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt.

Die Validierung non-formalen und informellen Lernens ist ohne einen institutionellen und staatlich abgesicherten Rahmen nicht realisierbar, der unter anderem die Zu- und Einordnung validierter Qualifikationen in sektorale und nationale Qualifikationsrahmen in einem geregelten Verfahren vorzunehmen hat. Wie bereits unter Abschnitt 2.2 zitiert, empfiehlt der Europäische Rat im Jahr 2012 nationale Regelungen für die Validierung non-formalen und informellen Lernens bis spätestens 2018. In den Europäischen Leitlinien von 2016 wird betont, dass die Stakeholder bzw. die an der Validierung beteiligten Akteure auf nationaler Ebene von Ministerien und Behörden über Projekte bis hin zu Sozialpartnern zusammenzubringen sind, um Verfahren, Rechtsvorschriften, Zuständigkeiten und andere Validierungsregelungen festzulegen und zu koordinieren (Cedefop, 2016, S. 29 ff.). Wichtig sei eine Gesamtsicht des jeweiligen nationalen Validierungssystems, eine nationale Validierungsstrategie, die unter anderem über die Regelungen und den Rechtsrahmen Auskunft gibt.

3.2 Vollständige Validierungsverfahren

Systematisch betrachtet gehören Validierungsverfahren zum breiten Spektrum der Verfahren zur Feststellung von Kompetenzen und Bildungsleistungen. Sie reichen von biografischen Portfolioverfahren über die Beobachtung von Handlungen bis hin zu Feedback-Fragebogen, von Selbst- und Fremdeinschätzungen in Kompetenzbilanzen bis hin zu psychometrisch basierten Leistungsfeststellungen (Dehnbostel et al., 2010). Kompetenzfeststellungen umfassen Verfahren und Instrumente, die Kompetenzen erfassen, analysieren und bewerten. Während Kompetenzfeststellungsverfahren im Allgemeinen die formal erworbenen Qualifikationen zentral einbeziehen, geht es bei Validierungsverfahren ausschließlich um die Erfassung und Bewertung informell und non-formal erworbener Kompetenzen unter bestimmten Optionen.

Prinzipiell erfasst die Validierung die auf informellen und non-formalen Wegen gemachten Lernerfahrungen und Lernergebnisse von Einzelpersonen in einem strukturierten Verfahren; sie beurteilt und bewertet diese im Abgleich zu festgelegten Standards. Die Standards beziehen sich vor allem auf Branchen, Berufe, übergreifende

und betriebliche Kompetenzmodelle, Qualifikationsrahmen, auf berufliche oder akademische Bildungsgänge oder Teile davon.

Der Rat der EU definiert Validierung als „ein Verfahren, bei dem eine zugelassene Stelle bestätigt, dass eine Person die anhand eines relevanten Standards gemessenen Lernergebnisse erzielt hat“ (Amtsblatt der Europäischen Union, 2012, S. 5). In den Europäischen Leitlinien von 2016 wird begründet, warum Standards „von entscheidender Bedeutung für die Validierung und deren Ergebnisse“ sind (Cedefop, 2016, S. 37). Zu den verwendeten Standards wird festgestellt: „In der Regel beziehen sich Qualifikationen – und die Validierung nicht formalen und informellen Lernens – auf zwei Hauptkategorien von Standards: berufliche Standards und Bildungs- und Berufsbildungsstandards“ (Cedefop, 2016, S. 37).

In der bisherigen Validierungspraxis hat sich, unterlegt durch europäische Empfehlungen, ein vollständiges Fünf-Stufen-Verfahren zur Identifizierung und Bewertung informell und nichtformal erworbener Kompetenzen sozusagen als Prototyp durchgesetzt. Dieser liegt auch dem seit 2004 gesetzlich abgesicherten Validierungsverfahren in der Schweiz zugrunde (BBT, 2009).

Die EU spricht von vier Phasen der Validierung, nämlich „Identifizierung“, „Dokumentierung“, „Bewertung“ und „Zertifizierung“ (Cedefop, 2016, S. 15 f.; Amtsblatt der Europäischen Union, 2012, S. 5). Sie betont dabei den hohen Stellenwert von „Information, Beratung und Orientierung“, die in den Europäischen Leitlinien unter „Voraussetzungen für die Entwicklung und Einführung der Validierung“ in einem eigenständigen Zwischenkapitel formuliert sind (Cedefop, 2016, S. 25). Im vollständigen Validierungsverfahren sind sie als erste Stufe ausgewiesen.

Die folgende Abbildung zeigt die fünf Stufen in ihrer Abfolge einschließlich einer zwischen Beurteilung und Bewertung angesiedelten Zusazstufe der ergänzenden Qualifizierung.

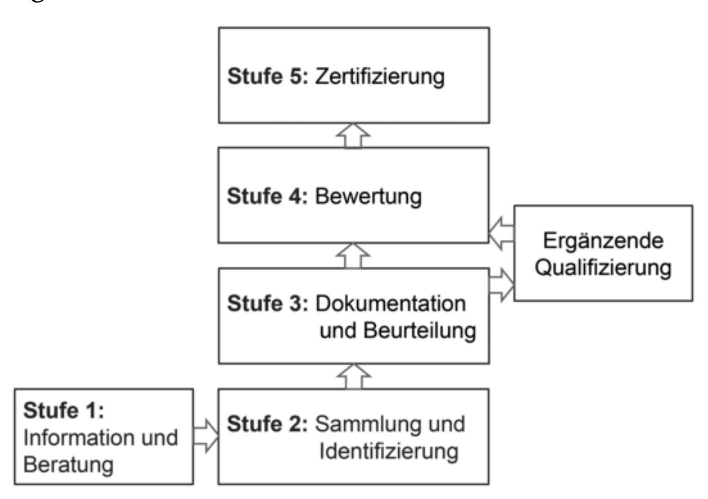


Abbildung 1: Vollständiges fünfstufiges Validierungsverfahren (Dehnbostel 2022, S. 146)

Kern des Verfahrens sind die mittleren drei Stufen der „Sammlung und Identifizierung“, der „Dokumentation und Beurteilung“ sowie der „Bewertung“. Die Validierung muss nicht zwingend fünf Stufen und auch nicht die Zwischenstufe umfassen.

Ein nicht vollständiges Verfahren kann ohne Information und Beratung beginnen und mit einer Bewertung abschließen, so z. B. in betrieblichen Kompetenzfeststellungen.

In den Europäischen Leitlinien heißt es dazu: „Eine Validierung kann vielfältige Ergebnisse haben, die von formalen Qualifikationen bis hin zu unternehmensinternen Nachweisen erworbener Kompetenzen reichen (Cedefop, 2016, S. 16). Und in einem vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Deutschland durchgeführten Forschungsprojekt zur „Einführung von Verfahren zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens" gibt eine Delphi-Befragung darüber Auskunft, dass „für die Vergabe eines formalen Abschlusses auf der Grundlage einer Validierung [...] keine Mehrheit" besteht (Gutschow & Jörgens, 2019, S. 28).

Zu betonen ist, dass eine vollständige Validierung mit im Bildungssystem geltenden Zertifikaten von zuständigen Stellen vorgenommen werden muss. Dabei hat sich gezeigt, dass herkömmliche Institutionen, soweit sie sich mit der Erfassung und Bewertung des formalen Lernens beschäftigen, für die Einbeziehung und die Validierung des non-formalen und informellen Lernens nicht ohne weiteres geeignet sind. Neben der fehlenden Expertise zur Beurteilung informeller und non-formaler Lernprozesse und ihrer Ergebnisse können die Interessen und auch die Traditionslinien zu Widerständen führen, zumal diese Institutionen um ihre Monopolstellung fürchten. Denn bisher waren sie allein für die Anerkennung und Zertifizierung des Lernens und der damit verbundenen Berechtigungen zuständig.

4 Schlussfolgerungen

Wie bereits in den Empfehlungen und Leitlinien der EU zur Validierung non-formalen und informellen Lernens festgehalten, müssen nationale Qualifikationsrahmen und Validierungsverfahren fest miteinander gekoppelt und verzahnt werden. Zusammen mit der Implementierung und Verankerung von nationalen, mit dem EQR kompatiblen Qualifikationsrahmen gilt es, Validierungsverfahren und -systeme zu schaffen und im Bildungs- und Berufsbildungssystem zu verankern.

Angesichts wachsender Pluralisierungen und Entgrenzungen in Qualifikations- und Bildungsbereichen, zumal unter der wachsenden Bedeutung des non-formalen und informellen Lernens in der digitalen Transformation, tragen Qualifikationsrahmen und zugehörige Validierungen zur Reorganisation von Qualifikationen und Bildungs- sowie Laufbahnwegen bei. Perspektivisch heißt dies unter anderem, Validierungen und die Zuordnung ihrer Lernergebnisse zu Qualifikationsrahmen als einen völlig normalen Weg des Erwerbs von Qualifikationen anzusehen.

Für die Validierung im Kontext von Qualifikationsrahmen bedeutet dies, dass sie in einem institutionell ausgewiesenen Rahmen in geregelter Form und qualitätsgeprüft durchgeführt wird. Strukturierte Verfahren zur Validierung der auf non-formalen und informellen Wegen gemachten Lernerfahrungen und Lernergebnisse erfolgen im Abgleich mit festgelegten Standards. Im Kontext nationaler Qualifikationsrahmen

geschieht dies – prototypisch – in einem vollständigen fünfstufigen, von zuständigen Stellen durchzuführenden Verfahren.

Erst mit ausgewiesenen Validierungsverfahren und -systemen können über nonformale und informelle Lernwege erworbene Qualifikationen systematisch erfasst, beurteilt, bewertet, zertifiziert und über zugehörige Qualifikationsrahmen in Beziehung zu anderen Qualifikationen gesetzt werden. Nur auf dieser Grundlage können die mit der Einordnung in einen Metarahmen angestrebten Übersichten, Vergleiche und Verschränkungen realisiert werden und – in Abhängigkeit vom Typ des Qualifikationsrahmens – bildungspolitisch und betrieblich zu Empfehlungen, Berechtigungen, Anrechnungen und durchlässigen Berufslaufbahnwegen führen.

Gesetzlich nicht abgesicherte und nicht regulierte Qualifikationsrahmen stellen keinen verbindlichen Zusammenhang zu Validierungen, geschweige denn zu vollständigen Validierungsverfahren her. Was bleibt, wenn auch nicht intendiert, ist die Outcomeorientierung als prägendes Merkmal der übergreifenden Qualifikationserfassung und -steuerung. Die Ganzheitlichkeit und Vollständigkeit von Validierungen und Qualifikationen werden nicht erfasst. Qualifikationen werden lediglich als Ergebnisse von Lern- und Kompetenzentwicklungsprozessen in den Blick genommen, nicht deren Input- und Prozessorientierung, also deren zu gestaltenden Ausgangskonstellationen und Entwicklungen einschließlich normativer Bildungssetzungen.

Festzustellen bleibt, dass die Einführung von europaweiten Transparenz-, Vergleichs- und Anerkennungsinstrumenten für Beschäftigte, Lernende, Unternehmen und Institutionen alternativlos ist. Qualifikationsrahmen bieten hierfür die Grundlage. Ihnen kommt zusätzlich eine Steuerungsfunktion zu, die die Gleichwertigkeit von Qualifikationen und die Durchlässigkeit von Bildungssystemen fördern kann oder überhaupt erst herzustellen vermag. Dies gelingt aber nur, wenn Qualifikationsrahmen verordnungs- oder gesetzesmäßig verankert sind und die zugehörige Validierung mit vollständigen Validierungsverfahren gleichfalls geregelt und gesetzlich abgesichert ist.

Literatur

AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Der Deutsche Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf

Allais, S. (2010). *The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries*. https://www.researchgate.net/publication/266137309_The_implementation_and_impact_of_National_Qualifications_Frameworks_Report_of_a_study_in_16_countries

Amtsblatt der Europäischen Union (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens* (2012/C 398/01).

BBT – Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2009). *Validierung von Bildungsleistungen*. Leitfaden für die berufliche Grundbildung. Bern.

Bjørnåvold, J. & Coles, M. (2010). *The Added Value of National Qualifications Frameworks in Implementing the EQF*. European Qualifications Framework: Explanatory Note 2. Luxembourg: European Commission.

BMBF & KMK – Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kulturministerkonferenz (2022). *Der DQR. Was ist ein Qualifikationsrahmen?* https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/was-ist-ein-qualifikationsrahmen/was-ist-ein-qualifikationsrahmen_node.html

Bohlinger, S. (2013). Eine Landkarte der Qualifikationsrahmen und eine kurze Geschichte ihrer globalen Entwicklung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *42*(2), 38–41.

Bohlinger, S. & Fischer, A. (Hrsg.) (2015). *Lehrbuch Europäische Berufsbildungsforschung und -politik – Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven*. W. Bertelsmann.

Büchter, K., Dehnbostel, P. & Hanf, G. (Hrsg.) (2012). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem*? W. Bertelsmann.

Cedefop (2008). Thematische Ausgabe: *Der Europäische Qualifikationsrahmen. Europäische Zeitschrift für Berufsbildung,* Nr. 42/43. https://www.cedefop.europa.eu/files/42-de.pdf

Cedefop (2009). Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens, Luxemburg. https://www.cedefop.europa.eu/files/4054_de.pdf

Cedefop (2016). Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg. https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_de.pdf

Cedefop (2019). Qualifikationsrahmen in Europa. Entwicklungen 2018. https://www.cedefop.europa.eu/files/9139_de.pdf

Cedefop/ETF/UNESCO/UIL (2019). Global inventory for regional and national qualifications frameworks. Volume II: National und regional cases. https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2222

Dehnbostel, P. (2011). Validierung informellen und nicht-formalen Lernens – Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? In J. Markowitsch, E. Gruber, L. Lassnigg & D. Moser (Hrsg.), *Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen* (S. 56–69) StudienVerlag.

Dehnbostel, P. (2021). Die Europäisierung der Berufsbildung und die Rolle von Qualifikationsrahmen. In S. Dernbach-Stolz, Ph. Eigenmann, Ch. Kamm & St. Kessler (Hrsg.), *Transformation von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung* (S. 219–237). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32682-1_12

Dehnbostel, P. (2022). *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Berufs- und Weiterbildung in digitalen Zeiten* (3., erw. Aufl.). Schneider.

Dehnbostel, P., Neß, H. & Overwien, B. (2009). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Dehnbostel, P., Seidel, S. & Stamm-Riemer, I. (2010). *Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise*. http://ankom.dzhw.eu/material/dokumente/Expertise_Dehnbostel_StammRiemer_Seidel_2010.pdf

Der Schweizerische Bundesrat. (2014). *Verordnung über den nationalen Qualifikationsrahmen für Abschlüsse der Berufsbildung* (V-NQR-BB). https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/488/de

Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates. (2008). *Empfehlung zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506%2801%29&from=EL

Empfehlung des Rates (2017). *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2017 über den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen und zur Aufhebung der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/de.pdf

Grollmann, Ph., Spöttl, G. & Rauner, F. (Hrsg.) (2006). *Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe*. Lit Verlag.

Gruber, E., Schlögl, P., Assinger, Ph., Gugitscher, K., Lachmayr, N. & Schmidtke, B. (2021). *Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde*. wbv. https://doi.org/10.3278/6004685w

Gutschow, K. & Jörgens, J. (2019). *Einführung von Verfahren zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens – Anforderungen und Handlungsoptionen*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.

Klingovsky, U. (Hrsg.), Schmid, M. (2018). *Validieren und anerkennen. Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen – eine Auslegeordnung für die Schweiz*. hep.

Münk, D. (2020). Berufliche Bildung in Europa. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung (*S. 725–738). Springer VS.

NQR-Gesetz (2016). *14. Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen*. https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2020/03/NQR-Gesetz_%C3%BCbernommen-von-RIS.bka_gv_at_pdf

Raffe, D. (2012). National Qualifications Frameworks: European experiences and findings in an educational and an employment perspective. In K. Büchter, P. Dehnbostel & G. Hanf (Hrsg.), *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem*? (S. 357–373). W. Bertelsmann.

SBFI – Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2015). *Schweizer EQR-Zuordnungsbericht,* 17. Dezember 2015. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/ch_d_zuordnungsbericht_nqr_berufsbildung_final.pdf

Schmid, M. (2019). Validierung und Anerkennung zwischen bildungspolitischer Erwünschtheit und den Realitäten des Arbeitsmarktes. Anmerkungen zu einem Theorie-Praxis-Gap in der Schweiz. *Magazin erwachsenenbildung.at*. https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/03_schmid.pdf

Schmid, M. (2020). Länderspezifische Disparitäten in der Anerkennung und Validierung von Bildungsleistungen – zur (un-)möglichen Vergleichbarkeit non-formal und informell erworbener Kompetenzen in der Berufsbildung. Eine kontrastierende Analyse zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online,* Ausgabe 39, 1–25. https://www.bwpat.de/ausgabe39/schmid_bwpat39.pdf

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Vollständiges fünfstufiges Validierungsverfahren 448

Autor

Prof. Dr. Peter Dehnbostel lehrt und forscht an der TU Dortmund mit den Schwerpunkten „Betriebliche Bildungsarbeit“ und „Berufliche Weiterbildung“. In der Lehre ist er zudem langjährig in berufsbegleitenden MA-Studiengängen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (seit 2006) und an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (seit 2007) tätig. Nach Berufstätigkeiten in der Industrie und im Berufsbildungsbereich hatte er langjährig Professuren in Hamburg und Berlin inne.
Kontakt: peter.dehnbostel@tu-dortmund.de

VII Zukunftsperspektiven

VII.1 Validierung in der berufsorientierten Kompetenzentwicklung – berufs- und erwachsenenpädagogische Perspektiven

Peter Schlögl, Monika Kastner

Abstract

Wenn berufsorientierte Validierung vielfach als summativ verstanden wird, zeigen einschlägige Verfahren aber jedenfalls auch das Potenzial für fachliche Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung. Anhand von zwei konkreten Umsetzungen aus Österreich werden jene dialogischen Elemente aufgezeigt, die in die berufliche Teilqualifikationen und komplementäre Bildung zur Erreichung eines Berufsabschlusses eingelassen sind. Denn im Kontext von Kompetenzfeststellung mit ihren vielfältigen Reflexions- und Rückmeldeanlässen zeigen sich aus lerntheoretischer und erwachsenenpädagogischer Perspektive klar lernförderliche Dispositionen. Eine solche subjekt- und entwicklungsorientierte Perspektive ist insbesondere für Bildungsbenachteiligte oder weniger Weiterbildungsaktive ein nicht zu unterschätzender Nutzen. Dabei ist jedenfalls wichtig, dass wirkungsorientierte Betrachtungen der Verfahren, ebenso wie die Validierungsverfahren selbst, die Lernenden oder Teilnehmenden ins Zentrum rücken und deren Perspektive auf individuelle Erfahrung und die Expertise zu ihrem eigenen Kompetenzentwicklungsprozess berücksichtigen, einholen und verstehen lernen.

Schlagworte: Bildung, Qualifizierung, Validierung als Lernprozess, Persönlichkeitsentwicklung, (trans-)formative Validierungseffekte

Validation, which is oriented towards standardised requirements in professional contexts, is often understood as summative, but corresponding procedures often show the potential for professional competence development and personal development. On the basis of two concrete implementations from Austria, dialogue elements are highlighted. These facets are an integral part of the procedures. In the context of competence assessment procedures with their manifold occasions for reflection and feedback, potentially learning-promoting opportunities become clearly apparent from the perspective of learning theory and research on the education of adults. A corresponding subject- and development-oriented perspective, however, would be a benefit that should not be underestimated, especially for people who are educationally disadvantaged or participate rarely in continuing education. In any case, it is important that impact-oriented reflections on the procedures as well as the validation procedures themselves focus on the learners or participants and take into account, obtain and

understand their perspective on individual experiences and expertise on their own competence development process.

Keywords: qualification, validation as a learning process, personal development, (trans-)formative effects of validation

Alternative Wege zu qualifizierter Beschäftigung – Problemaufriss und Aufbau des Beitrags

Fachkräfte werden in den deutschsprachigen Ländern überwiegend arbeitsintegriert in der Sekundarstufe II ausgebildet. Die Erlangung des Fachkräfteniveaus folgt dabei nationalen Standards und in den hier betrachteten Ländern wesentlich oder in hohen Anteilen über betriebsbasierte Berufsbildung; (berufs-)bildungssystemisch gibt es, anders als etwa in Systemen, die eigenständige Module oder Teilqualifikationen kennen, unter dieser Ebene keine darstellbaren Qualifikationen. Neben den zwar zunehmend gestuften Berufsabschlüssen in Deutschland (Assistenzberufe) und in der Schweiz (eidgenössisches Berufsattest, Fähigkeitszeugnis und Fachausweis in der höheren Berufsbildung) findet sich vor allem in Österreich traditionellerweise ein Nebeneinander von betrieblicher und zweistufiger vollschulischer Berufsbildung. Schon längere Zeit besteht zudem die Option, auch ohne eine (vollständige) betriebliche Ausbildung und entsprechende Sozialisation zu den Abschlussprüfungen zugelassen zu werden. In Deutschland ist dies die Externenprüfung, in Österreich die außerordentliche Lehrabschlussprüfung, in der Schweiz kommt es zu Direktzulassungen und Anrechnungen für das Qualifikationsverfahren. *Dispensationen* von Prüfungsleistungen sind systemisch nur in der Schweiz vorgesehen, in Österreich bestehen für die Geltendmachung berufspraktischer Erfahrungen bislang nur einzelne regionale Modellprojekte – wie in der Schweiz auf Basis von Validierungsprozessen.

Die Akzeptanz für alternative Wege zum Erreichen von Berufsabschlüssen erhöht sich zunehmend und gewinnt in unterschiedlichen Politikfeldern gar strategische Bedeutung, vor allem vor dem Hintergrund einer allgemeinen Erwartung der Effizienzsteigerung von Bildungssystemen und auch der Vermeidung von Laufbahnverlusten durch redundante Bildungsinhalte ohne Anrechnung. Zugleich schwächt sich die rigide Fokussierung auf ein konventionalisiertes Fachkräfteniveau zusehends ab und Kompetenzprofile, die nicht identisch mit normierten Berufsprofilen sind, gewinnen an Aufmerksamkeit.

Für den gegenständlichen Beitrag werden nach Ausführungen zu beruflich gefasster Erwerbsarbeit (Abschnitt 1) zwei neuartige und zugleich in politische Initiativen eingebettete berufsorientierte Validierungsverfahren aus Österreich vorgestellt (Abschnitt 2). Das Projekt *Du kannst was!* hat in der Entwicklung der Österreichischen Validierungsstrategie (BMB, 2017) eine prototypische Stellung für summative Verfahren im Segment Facharbeit eingenommen. Das Validierungsverfahren *KomKom* ist formativ auf Kompetenzentwicklung ausgelegt und ermöglicht die Vergabe von Nach-

weisen zu Qualifikationen, die auf Niveau 1 oder 2 des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) zugeordnet sind. Und dies, obwohl es sich um Tätigkeitsfelder handelt, für die auch Berufsabschlüsse vorliegen, die generell auf Niveau 4 des NQR zugeordnet wurden.

Wenn neue Zugänge zu Bildungsangeboten entstehen, berufliche Mobilität befördert wird oder steigende Lohnforderungen erwartbar sind, bleiben interessengeleitete Positionierungen nicht aus. Allein schon der Begriff eines Fachkräftemangels (Fritschi, II.2) ist eine „Problemsicht“ und kein „objektiver Tatbestand“ (Fink et al., 2015, S. 99). Dies mag ein genereller Befund in der Validierungsdebatte sein, verschärft sich aber noch einmal mehr, sofern Validierungsverfahren einer Ich-Stärkung zuarbeiten und die Ungleichheit durch Machtasymmetrien in den Bildungs- und Beschäftigungssystemen bearbeiten wollen. Diese Intentionen aufgreifend, wird im letzten Teil (Abschnitt 3) des Beitrags dafür plädiert, nicht auszublenden, was die beschriebenen Verfahren über das qualifikatorische Ziel hinaus zu leisten imstande sind. Damit soll einer weitgehenden Subjektvergessenheit der Re- und Upskilling-Debatte entgegengesetzt werden, dass in Validierungsverfahren die Rolle der Lernenden, der sich entwickelnden Subjekte, nur aktiv, mitgestaltend gedacht werden kann. Insofern vollzieht die Praxis der Verfahren eine Integration der Standortbestimmungen mit der Vermittlung beruflicher Kompetenzen und persönlichkeitsentwickelnden Komponenten. Diese integrative Leistung wird durch die Verschränkung von berufs- und erwachsenenpädagogischen Perspektiven sichtbar. Dies wiederum bietet Anknüpfungspunkte für Analyse und Weiterentwicklung.

Berufliche Bildung: eine Bestandsaufnahme

In den (berufs-)bildungspolitischen Debatten, in der Educational Governance-Literatur sowie in der Bildungsforschung ist die große Verschiebung hin zu den Outcomes von Bildungs- und Lernprozessen in den letzten 20 Jahren unübersehbar. Emblematisch stehen dafür Bildungsstandards, Lernergebnis- und Kompetenzorientierung oder Qualifikationsrahmen. In der Validierungsdiskussion, die sich darin einfügt, soll ausgehend von unterschiedlichen Lernergebnissen mittels einer Differenzbetrachtung (Soll und Ist) die Brücke zu formalen Abschlüssen geschlagen werden. Dabei neigen verkürzte Sichtweisen dazu, den qualifikatorischen Aspekt von Bildungszertifikaten überzubetonen und den wiederkehrend proklamierten Mehrwert von Bildung zu vernachlässigen. Dimensionen wie Selbstentfaltung und Selbsterkenntnis (Lederer, 2015, S. 23 u. S. 63) sowie individuelle Selbstüberschreitung und Höherbildung der Gattung (Lenzen, 1997, S. 954 ff.) bleiben bei solch summativen Perspektiven von Validierung zumeist unterrepräsentiert. Dies hat seinen Ursprung in einer starken Verwertungslogik, aber auch in einem bereits früh in der Debatte identifizierten Dilemma. So weist schon Blankertz darauf hin, dass es vielfach logische Widersprüche zwischen pädagogischen Zielen, die die Freisetzung des Lernenden zu sich selbst intendieren, und dem Versuch, den Weg dorthin vollständig zu operationalisieren, gibt (Blankertz, 1975, S. 161).

Neben derart bildungs- und curriculumtheoretischen sowie didaktischen Fragen und der Signalwirkung von Zertifikaten am Arbeitsmarkt stellen auch der in den deutschsprachigen Ländern herrschende breite gesellschaftliche Konsens für eine berufsförmig organisierte Überleitung von (jungen) Menschen ins Beschäftigungssystem wesentliche und gestaltungswirksame Kontextbedingungen für die Validierung (von arbeitsmarkrelevanten Kompetenzen) dar. Damit gehen in weiterer Folge gewichtige tarifvertragliche bzw. sozialrechtliche Kalküle und mitgliederpolitische Strategien von Interessenvertretungen der Arbeitsmarktparteien einher (Mayerl & Schlögl, 2015a, S. 5).

Das Konzept Facharbeit, das sich in der dualen Berufsausbildung manifestiert, verweist auf vielfältige, domänenspezifische tätigkeits- und prozessbezogene Erfahrungen in der und für die Arbeitswelt, aber auch auf lebensweltlich gebundene Erfahrungen von (jungen) Erwachsenen und deren zunehmende aktive gesellschaftliche Teilhabe. Bezogen auf das Individuum handelt es sich um einen je subjektiven Erfahrungsraum, der jedoch als kollektiv eingebettet (Betrieb, Beruf, Tarifverträge, Sozialrecht, Lebenswelt) verstanden werden muss.

In der beruflichen Bildung wird subjektbezogen zunehmend kompetenzorientiert argumentiert, werden Arbeitsplatzanforderungen als situative Aufgaben lernbezogen interpretiert und unter dem Aspekt der Lernförderlichkeit etwa als lernhaltige Arbeitsformen oder arbeitsgebundene Lernformen oder als reflexionshaltige Arbeitssituationen gedeutet (Dehnbostel, 2008, S. 6). Die Authentizität und der Realitätsgehalt der Aufgaben und Problemstellungen sowie eine ausreichende Robustheit bei wiederkehrender Aufgabenbewältigung werden als Ziele berufsqualifizierender Ausbildung wie auch der Weiterbildung gefasst. Diese Hinwendung zu einem Arbeitsprozesswissen des berufspädagogischen Denkens, die sich seit der Jahrtausendwende manifestiert und zugleich ein Abgehen von einer die Ausbildung prägenden Fachsystematik darstellt, eröffnet für Fragen der Validierung von mitgebrachten Lernleistungen, Kompetenzen und Erfahrungen konzeptionelle Anknüpfungspunkte. Die zugrunde liegenden lerntheoretischen Annahmen dieser Wende sind fernab von kognitionsakzentuierten oder verhaltensorientierten Lernverständnissen. Kompetenzerwerb stellt sich dabei als individueller „Konstruktionsprozess in Verbindung mit bereits bestehendem Vorwissen und Erfahrungen des Lernenden“ dar, lässt sich „nicht von der praktischen Anwendung trennen“, sondern ist „stark kontextgebunden aufzufassen“ (Howe & Gessler, 2018, S. 488).

Im deutschsprachigen Kompetenzdiskurs werden Kompetenzen zumeist als individuelle Dispositionen verstanden. Sie entstehen im Prozess des Lebens (praktisch), sind über kognitive Dimensionen hinausreichend „Selbstorganisationsdispositionen konkreter Individuen“ (Erpenbeck & Heyse, 1999, S. 25) und „Resultat der Individualentwicklung, die einen Suchprozess darstellt, der sich unter anderem in der individuellen Biographie widerspiegelt“ (ebd., S. 109). Kompetenzentwicklung erfolgt daher als selbstorganisiertes (nicht zwingend selbstgesteuertes) Lernen, wobei auch der Verinnerlichungsprozess von Werten (Haltungen, professionelle Standards etc.) zu berücksichtigen ist (ebd., S. 112).

Die bildungswissenschaftliche Reflexion hat die pragmatisch gefasste Annäherung von klar trennbaren Kategorien von formalem, non-formalem oder informellem Lernen bereits hinter sich gelassen und geht von einem Lernkontinuum (Chisholm, 2008) aus. So verweisen auch Stimmen aus der Debatte rund um recognition of prior learning (RPL, RNFIL) darauf, dass früheres und neues Lernen zwar zu analytischen Zwecken getrennt betrachtet werden können, in der Bildungs- und Validierungspraxis aber schwierig bis kaum klare Grenzen zu ziehen sind (Andersson, 2014, S. 344).

Und gerade die überwiegend arbeitsintegrierte Ausbildungsform der betrieblichen Lehrausbildung sowie die betriebliche Weiterbildung stellen zugleich einen Sozialisationsprozess dar, der nicht durch berufsvorbereitende Bildungsphasen oder alternierende Lern- und Anwendungsphasen gekennzeichnet ist, sondern durch ein sukzessives Heranführen an „Einzelaufgabe[n] in eine[m] Gesamtzusammenhang" (Ebbinghaus, 2004, S. 68). Solche typischen betrieblichen Anforderungssituationen, die – so sieht das Modell es vor – ihren überbetrieblichen Ausdruck in den Ausbildungsordnungen bzw. Berufsprofilen des jeweiligen Berufs finden, sind Lernanlass und -gelegenheit zugleich. Dabei ist dreierlei angesprochen: zunächst die Breite der Kenntnisse und Fertigkeiten gemäß der Ausbildungsvorschriften, die Progression der Komplexität von Aufgaben und der Grad der Erfüllung dieser Aufgaben gemäß jenen Standards, die erfahrene Fachkräfte üblicherweise erzielen, was durch berufs- und ausbildungserfahrene Kommissionen bewertet wird.

Auch bei Personen, die keine formale Berufsausbildung (mit Ausbildungsvertrag) durchlaufen (haben), jedoch Hilfsarbeit oder Anlerntätigkeiten ausführen, zeigt sich klarer Weise Kompetenzentwicklung, wenngleich zumeist nicht so systematisch angeleitet und vor dem Hintergrund eines normativen Berufsbildes beobachtet und bewertet. Was aber jedenfalls entfällt, sind ein Feststellungsverfahren und die entsprechende Zertifizierung. Dies gilt auch für Personen, die eine Berufsausbildung zwar begonnen, diese aber nicht (nachweislich) abgeschlossen haben.

Von welcher Zielgruppengröße sprechen wir …

Trotz der anhaltenden Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte verfügten im Jahr 2020 im Durchschnitt der OECD-Länder immerhin 21 % der Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) nicht über einen Abschluss der Sekundarstufe II. Und dies ist kein ausschließliches Phänomen älterer Kohorten. So verfügten im Jahr 2020 im Durchschnitt der OECD-Länder 15 % der jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) über keinen Abschluss der Sekundarstufe II, verglichen mit 29 % der älteren Erwachsenen (55- bis 64-Jährige). Länderspezifisch waren dies in Deutschland 2020 13 % der 25- bis 34-Jährigen und 14 % der 55- bis 64-Jährigen, in Österreich 11 % und 14 % verteilt auf diese Alterskohorten und in der Schweiz 6 % und 10 % (OECD, 2021, Indikator A1, S. 40). Dass formal niedrige Qualifikationen nicht völlig, aber zu einem gewissen Grad mit niedrigen Kompetenzen zusammenhängen, belegen die PIAAC-Kompetenzerhebungen. Beispielhaft lässt sich dies an der Lesekompetenz (sinnerfassendes Lesen) in der

Erwachsenenbevölkerung zeigen, die in hohem Grad auch mit anderen getesteten Domänen korreliert. Daten aus Österreich und für Deutschland belegen, dass in der Gruppe ohne weiterführenden Abschluss das durchschnittliche Leseniveau (Statistik Austria, 2013, S. 85; Rammstedt et al., 2015, S. 174 f.) signifikant unter jenem von Personen mit weiterführenden Bildungsabschlüssen liegt, jedoch auch erheblich streut.

... und wie sprechen wir darüber? Benennungspraxen als Zuschreibung oder Problemdiagnose

Die Benennung der auch quantitativ relevanten Gruppe *formal Geringqualifizierter* muss dahingehend reflektiert werden, dass die Zugehörigkeit über das Fehlen eines bestimmten Merkmals (in diesem Fall eines weiterführenden Abschlusses) kein Indikator dafür sein kann, dass es sich um eine homogene Gruppe handelt. Vielmehr läuft eine solche Benennungspraxis Gefahr, neben dem objektiven Verdrängungseffekt im Beschäftigungssystem zusätzlich einen Stigmatisierungseffekt, also eine Defizitzuschreibung auszulösen (Solga, 2002, S. 7 ff.). Das bildungssoziologisch zuweilen als Zertifikatsarmut bezeichnete Phänomen kann und darf nicht mit dem Fehlen lebens- und arbeitsweltlich relevanter Kompetenzen oder gar mit „Bildungsarmut" (Allmendinger, 1999) gleichgesetzt werden (Schmid, II.3 und VII.3).

Benennungspraxen rücken oftmals ein Merkmal ins Zentrum für die Beschreibung der Gruppe als *formal geringqualifiziert:* Alter, Frauen, Beeinträchtigungen, Bildungsabbruch, Fehlen anerkannter oder verwertbarer Abschlüsse, Langzeitarbeitslosigkeit, ungünstige Lernvoraussetzungen etc. (eine Auswahl für Österreich bieten hierzu etwa Mayerl & Schlögl, 2015b, S. 389 ff.). Der Umstand der Heterogenität auch innerhalb dieser Gruppen zeigt auf, dass die Menschen wesentlich nur hinsichtlich des Fehlens eines über die Schlupflicht hinausgehenden, national anerkannten Abschlusses vergleichbar sind. Dies macht deutlich, dass im Hinblick auf konkrete Validierungsprozesse solche Zuschreibungen nicht hilfreich sind; vielmehr gilt es, unterschiedliche Rahmenbedingungen und individuelle Ausgangssituationen und Ressourcen in den Blick zu nehmen.

Diese Einschätzung ist auch im europäischen Dokument zum Anspruch auf Re- und Upskilling von formal gering qualifizierten Erwachsenen zu finden. Als taugliche Strategie wird hier das Maßschneidern (*tailoring*) angeführt. Dies soll es ermöglichen, dass frühere Lernerfahrungen anerkannt werden, darauf aufgebaut wird und zugleich Hindernisse beseitigt werden (mögen sie institutionell-struktureller Art sein oder aber im Zusammenhang mit individuellen Merkmalen, Erfahrungen und Wissen stehen), um Erwachsenen die Teilnahme am Lernen zu ermöglichen und zu erleichtern (Cedefop, 2019, S. 22; weiterführend Cedefop, 2020a u. 2020b). In diesem Zusammenhang werden auch wiederholt Beratungsleistungen als integrativer Bestandteil von Verfahren und Systemen der Validierung allgemein (EU, 2012; Cedefop, 2015) und die erforderliche Brücke zwischen Lifelong Guidance und der Validierung non-formalen und informellen Lernens betont (Mouratoglou & Villalba-García, 2022).

Kompetenzentwicklung durch berufsorientierte Validierung: zwei österreichische Bildungsinnovationen

Nachfolgend werden in gegebener Kürze und punktuell zwei Validierungsverfahren vorgestellt, die mit nationalen bzw. europäischen Bildungs- und Beschäftigungspolitiken verwoben sind: Das Projekt *Du kannst was!* ist als summatives Verfahren im Segment Facharbeit in der Österreichischen Validierungsstrategie (BMB, 2017) verankert, schließt an die *offizielle* Systematik an und gestaltet den Weg zu einem Lehrabschluss mithilfe eines Validierungsverfahrens und darauf basierender, modularisierter Weiterbildung. Eine günstige Konstellation von Akteurinnen und Akteuren der beruflichen Bildung hat alternative Wege des Erwerbs eines Berufsabschlusses entwickelt und pilotiert und im Nachgang eine entsprechende gesetzliche Anpassung im Berufsausbildungsgesetz erwirkt. Das Validierungsverfahren *KomKom* setzt arbeitsintegrierte Lernprozesse zentral und ermöglicht den Erwerb von breit angelegten Grundqualifikationen, die dem NQR auf den beiden unteren Niveaus zugeordnet sind und damit allgemeine und berufliche Kompetenzentwicklung *unterhalb* des Facharbeiterniveaus zum Auftrag nehmen. Durch die Nutzung des Transparenzpotenzials des NQR haben Nachweise, die auf regionale Arbeitsmarktbedarfe ausgerichtete fachliche und überfachliche Kompetenzentwicklung zertifizieren, nationale Sichtbarkeit und Bedeutung erreicht.

In beiden Validierungsverfahren ist die Kompetenz*entwicklung* zentral; Aufgabe und Prozess allgemeiner und beruflicher Bildung werden zielgruppenangemessen zum Zwecke der Höherqualifizierung ausgestaltet. So sind Lernbiografie, Berufserfahrung und Arbeitswelt ernsthafte Bezugspunkte und zugleich Ressource in diesen Verfahren: *Neues* Lernen erfolgt in Selbst- und Fremdkenntnis des *alten* Lernens. Der summative Aspekt beider Verfahren trägt dem Berufskonzept Rechnung: einmal als tatsächlicher Lehrabschluss, einmal als Grundqualifikation und damit strukturierter Nachweis fachlicher und überfachlicher Kompetenzen.

Du kannst was! – komplexe Performanzprüfung zur Anerkennung von berufs(bild)relevanten Lernergebnissen

Entstehungsgeschichte: Mit einer Novelle des österreichischen Berufsausbildungsgesetzes (BAG, § 23 Abs. 11) wurde 2011 eine gesetzliche Verankerung der Möglichkeit zur Anerkennung informell erworbener beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten geschaffen. Diese gesetzlichen Anpassungen dienten der Verankerung einer zunächst nur regionalen Initiative von Sozialpartnern (*Du kannst was!*) im vergleichsweise industriell geprägten Bundesland Oberösterreich (Bauer, 2008). Im Zuge dessen wurde ein neuartiges Validierungsverfahren von beruflichen Erfahrungen für einzelne Ausbildungsberufe entwickelt und das Modell in den letzten Jahren auch in weitere Bundesländer übertragen (Lankmayer et al., 2019).

Agierende: Die Initiative ging von regionalen Sozialpartnereinrichtungen aus, die neben der Arbeitsmarktpolitik auch strukturell in die Steuerung und Umsetzung der Berufsbildung eingebunden sind. So sind die Lehrlingsstellen der Wirtschafts-

kammern vom Wirtschaftsministerium mit zentralen Aufgaben der operativen Umsetzung des Berufsbildungsgesetzes betraut, die Arbeitnehmervertretungen (regionale Arbeiterkammern und Gewerkschaftsbund) wirken bei der Zulassung von Ausbildungsbetrieben und Prüfungskommissionen mit und haben einen gesetzlichen Auftrag für Lehrlings- und Jugendschutzaufgaben. Entsprechend werden seitens der Sozialpartnereinrichtungen die Mitglieder der Prüfungskommissionen für Lehrabschlussprüfungen nominiert, die im vorliegenden Modell auch bei den Performanzfeststellungen mitwirken. In der konkreten Ausgestaltung des Verfahrens sind zudem (Weiter-)Bildungseinrichtungen eingebunden, die Beratungsleistungen und komplementäre Schulungen anbieten. Das Land tritt als Fördergeber auf, um die Kosten für die Teilnehmenden gering zu halten. Bei den Umsetzungen in zunehmend mehr Bundesländern bleibt das Grundmuster Sozialpartner-Bildungseinrichtungen-Land aufrecht.

Feld/Kontext: Der gesellschaftliche Kontext ist die berufliche Höherqualifizierung von in der Regel Erwerbstätigen in Anlerntätigkeiten, Hilfsarbeit oder durch fachfremde eventuell auch nicht anerkannte ausländische Abschlüsse gegebene formal überqualifizierte Beschäftigung. Damit soll auch außerhalb der schon länger im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik verfügbaren Facharbeiterintensivausbildungen (verkürzte Berufsausbildung für berufserfahrene Erwerbsarbeitslose) sowie der gesetzlich schon lange bestehenden Möglichkeit einer ausnahmsweisen Zulassung zur Lehrabschlussprüfung (in verwandten Berufen, nach Absolvieren von mind. der Hälfte einer Lehrausbildung oder andere nachweisliche Vorbildung) ein Weg zum Berufsabschluss ermöglicht werden, ohne das vollständige Ablegen einer Lehrabschlussprüfung.

Zielgruppen: Das Angebot richtet sich insbesondere an Personen, die (1) über keinen Berufsabschluss verfügen, (2) ihren ursprünglich erlernten Beruf nicht mehr ausüben, und/oder (3) an Personen mit ausländischen Abschlüssen, die in Österreich nicht anerkannt sind. Gesetzliche Voraussetzung ist das Mindestalter von 22 Jahren. Persönliche Voraussetzung für die Verfahrensteilnahme ist eine nachweisliche einschlägige Erfahrung zu berufsbildrelevanten Kenntnissen und Fertigkeiten, die im Zuge der Erstberatung evaluiert wird. Konkret liegen Anerkennungen für ausgewählte Berufe (rund 20 der etwa 200 Ausbildungsberufe) vor.

Zielperspektiven: Die qualifikatorischen Ziele sind über die Ausbildungsverordnungen (Gesetzesrang) zu den einzelnen Ausbildungsberufen geregelt. Die bildungs-, arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitischen Ziele sind das Sichtbarmachen von Kenntnissen und Fertigkeiten – einerseits für die Nutzbarmachung am Arbeitsmarkt und für die Höherqualifizierung und damit Facharbeitergewinnung sowie Attraktivierung des Wirtschaftsstandortes, andererseits hinsichtlich der besseren Verwertbarkeit von (bisher nicht zertifizierten) Kenntnissen und Fertigkeiten sowie der formalen Höherqualifizierung. Und zwar soll dies – anders als bei der ausnahmsweisen Zulassung zur Lehrabschlussprüfung – durch ein individualisiertes Verfahren auf vorhandene berufliche Kompetenzen aufgebaut werden. Die für den Nachweis der beruflichen Fähigkeiten zu erbringende Portfolioarbeit soll zudem eine Hebung des Selbstwertgefühls (LPD, 2020) bewirken.

Ergebnisdimensionen: Für jene Personen, die die Voraussetzungen erfüllen, das Verfahren vollständig und erfolgreich zu durchlaufen, erfolgt die Zertifizierung in einem anerkannten Ausbildungsberuf anhand des Vergleichs mit Kenntnissen und Fertigkeiten der Ausbildungsordnung. Das Abschlusszertifikat ist identisch mit jenem von *regulären* Lehrabschlussprüfungen und ist mit denselben (berufs- und sozialrechtlichen) Berechtigungen verbunden.

Verfahrenselemente: Der Validierungsprozess lässt sich in sechs Elemente unterteilen: Einstiegsberatung, Portfolio-Arbeit, erste Performanzfeststellung (Qualicheck I), ergänzende Weiterbildung, zweite Performanzfeststellung (Qualicheck II) und Zertifizierung Lehrabschluss (ausführlicher dazu in Bauer, 2008). Während des ganzen Prozesses werden die Teilnehmenden begleitend, je nach Anforderungen der jeweiligen Phase, beraten (Eichbauer, 2012).

Kompetenzerweiterung durch Kompetenzerfassung – Grundqualifikationen auf den unteren Niveaus des NQR

Entstehungsgeschichte: Beginnend im Jahr 2011 wurde in einer mehrjährigen Projektkette ein formativ angelegtes Kompetenzfeststellungsverfahren zur Erfassung von non-formal und informell erworbenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen entwickelt, das als Grundlage für die bildende, berufsqualifizierende und beraterische Arbeit in Sozialökonomischen Betrieben (SÖB) und Gemeinnützigen Beschäftigungsprojekten (GBP) (Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik, Transitarbeitsplätze zum Zweck der Wiedereingliederung in den ersten Arbeitsmarkt) dienen sollte. Der Prototyp war eine *Technisch-handwerkliche Grundqualifikation* (Kastner & Bock, 2013; Kastner, 2016), die an die damals bereits vorliegenden NQR-Deskriptoren (BMUKK & BMWF, 2011) angebunden wurde. Seit 2020 ist es Anbietern non-formaler Bildungsangebote in Österreich möglich, die Qualifikationen, die sie vergeben, dem NQR zuordnen zu lassen. Der Zuordnungsprozess für Qualifikationsanbieter aus dem non-formalen Bereich erfolgt in Zusammenarbeit mit einer NQR-Servicestelle und auf Basis des NQR-Handbuches (NKS, 2019). 2021 wurden *Technisch-handwerkliche Grundqualifikation*, *Grünraumpflege*, *Hotellerie-Housekeeping*, *Gastronomie-Küchenkraft*, *Bürokraft* sowie *Einzelhandel* jeweils auf NQR-Niveau 1 und 2 – als erste Qualifikationen auf diesen Niveaus – zugeordnet.

Agierende: Das Validierungsverfahren wurde von einer *Innovationspartnerschaft* im Dialog zwischen Praxis, Wissenschaft und Politik entwickelt, gefördert vom österreichischen Bundesministerium für Bildung. Die Entwicklung erfolgte partizipativ und *bottom-up*, basierend auf der Expertise des Feldes. Von 2017 bis 2019 wurde das Kompetenzfeststellungsverfahren pilotiert und von 2019 bis 2021 erfolgte die vom Europäischen Sozialfonds geförderte Weiterentwicklung des *KomKom*-Verfahrens im Kontext der Qualifizierung von Menschen mit Beeinträchtigungen durch die *Chance B* (Anbieter sozialer Dienstleistungen).

Feld/Kontext: Das *KomKom*-Verfahren wurde in enger Zusammenarbeit mit SÖB und GBP entwickelt. Im Rahmen dieser non-formalen Lernkontexte, die immer auch Arbeitskontexte sind, werden praktisches Lernen und berufsbezogene Qualifizierung

vorangebracht; dies ebenso in Einrichtungen, die soziale Dienstleistungen für die Zielgruppe der Menschen mit Beeinträchtigung anbieten. Über den Bildungs- und Arbeitsweltbezug dieser Einrichtungen können bildungsbenachteiligte Menschen in ihrer Kompetenzentwicklung und im Hinblick auf ihre Teilhabe am *regulären* Arbeitsmarkt gefördert werden.

Zielgruppen: Zielgruppe sind Transitarbeitskräfte in SÖB und GBP ohne formalen Berufsabschluss und Menschen mit Beeinträchtigung. Letztere haben in Österreich nach wie vor einen erschwerten Zugang zum ersten Arbeitsmarkt und damit zur Teilhabe an *regulärer* Beschäftigung. Oftmals konnten formale Bildungsabschlüsse nicht erworben werden und es gibt nur wenige Aus- und Weiterbildungsangebote für Menschen mit Beeinträchtigung.

Zielperspektiven: Praktisch Gelerntes soll mittels Kompetenzerfassung sichtbar gemacht werden, verbunden mit der Annahme, dass formal Geringqualifizierte/Bildungsbenachteiligte darüber stärkend-ermächtigend erfahren, dass sie *nicht nichts können*. Die Kompetenzerfassung soll Grundlage – für eine Standortbestimmung und als Referenzrahmen – für die stärker evidenzbasierte Planung und Begleitung nächster Lern- und Entwicklungsschritte sein, um die allgemeine und berufliche Bildung der Zielpersonen in individualisierter und zugleich strukturierter Weise zu fördern. Für die Personengruppe mit maximal Pflichtschulabschluss und daher ohne formalen Berufsabschluss erscheint die (prospektiv mögliche) Vergabe eines Nachweises (NQR) über eine Grundqualifikation erstrebenswert. Grundlage für die Entwicklung des Referenzrahmens waren die Praxis der Kompetenzentwicklung innerhalb der Maßnahmen, die Anforderungen an Arbeitnehmende im regionalen ersten Arbeitsmarkt (Betriebskontakte), Kriterien einfacher (Fach-)Sprache sowie die NQR-Deskriptoren für die Niveaus 1 und 2 und ausgewählte Positionen aus den Berufsbildern der Ausbildungsberufe.

Ergebnisdimensionen: Die Ergebnisse der Fremd- und Selbsteinschätzung ermöglichen in formativer Weise eine individuelle Standortbestimmung, schaffen eine Basis für pädagogische Gespräche und für Lernbegleitung und Beratung, indem mitgebrachte sowie im Rahmen des non-formalen Lernkontextes, der immer auch ein Arbeitskontext ist, weiterentwickelte Kompetenzen hervorgehoben sowie weitere Schritte besprochen werden. Kompetenzen werden sichtbar, die eigene Lern- und Leistungsfähigkeit wird als Ressource aufgebaut. Das Validierungsverfahren schafft damit eine Balance zwischen Entwicklungsorientierung (*Bildung*) und Anforderungsorientierung (*Anpassung* als berufliche Nach- bzw. Höherqualifizierung). Ein weiteres Ergebnis besteht in der Vergabe eines strukturierten, informativen Kompetenznachweises in Form einer beruflichen Grundqualifikation (NQR). Dies ist für eine Zielgruppe, die nur sehr eingeschränkt beruflich verwertbare Nachweise/Zertifikate vorweisen kann, von besonderer Bedeutung.

Verfahrenselemente: Dem *KomKom*-Verfahren liegt ein pragmatischer und breit gefasster Kompetenzbegriff im Sinne der Handlungsfähigkeit in Alltags- und Arbeitswelt zugrunde. Die Kompetenzkataloge sind in Fach-/Methodenkompetenz (Lernfelder: Fachinhalte, fachbezogene Mathematik, Informations- und Kommunika-

tionstechnologien und Sprachkompetenz sowie Arbeitsleben und Arbeitsmarkt), Sozialkompetenz (Lernfelder: Team-, Kommunikations-, Partizipations- und Diversitätskompetenz sowie Kritikfähigkeit und Umgang mit Normen) und Personale Kompetenz (Lernfelder: Verantwortungs-, Organisations-, Handlungs-, Lern- und Gesundheitskompetenz) unterteilt. Alle Lernfelder sind mit konkreten Lernergebnissen und Feststellungsmerkmalen unterlegt. Die Selbst- und Fremdeinschätzung erfolgt mittels vier Antwortoptionen für die jeweiligen Feststellungsmerkmale, die spezifische Kompetenzentwicklungsbedarfe signalisieren (*gelingt auch mit Unterstützung noch nicht*) oder Kompetenz auf Niveau 1 (*mit viel Unterstützung möglich*) oder Niveau 2 (*gelingt mit ein wenig Unterstützung*) feststellen, oder aber auf darüber hinaus hinausreichende Fähigkeiten und Fertigkeiten (*gelingt ohne Unterstützung*) verweisen und damit Stärken hervorheben. Das Verfahren kann zur Standortbestimmung, für eine Zwischenevaluierung (auch mehrfach) und für die abschließende Kompetenzfeststellung, dann jedoch dem 4-Augen-Prinzip für die Fremdeinschätzung folgend, genutzt werden. Auf dieser Basis lassen sich pädagogische Gespräche führen: als kritisch-konstruktiver und damit reflexivitätsförderlicher Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung, als dialogisch angelegte Besprechung fachlicher und überfachlicher Stärken sowie Kompetenzentwicklungsbedarfe und möglicher nächster Lernschritte. Auf Basis der abschließenden Kompetenzfeststellung wird ein *Validierungsgespräch* geführt, und es erfolgt die Ausgabe des Zertifikates (auf NQR-Niveau 1 oder 2) sowie eines Supplements, das detailliert über die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen Auskunft gibt.

Zwischenresümee: Über die Kompetenzfeststellung hinausweisende Potenziale

Beide Beispiele zeigen die Potenziale berufsorientierter Validierung für die Kompetenzentwicklung, berufliche Teilhabe und Anschlussfähigkeit an das Bildungssystem auf. Auf schnellerem, individualisiertem Wege können formale oder zumindest *wertige* Zertifikate erworben werden, die einem erleichterten Matching von Arbeitsangebot und -nachfrage dienen, aber auch individuelle Ansprüche auf angemessenere Entlohnung befördern und den Zugang zu professionellen Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen. Darüber hinaus geben die beispielhaft dargelegten Verfahren deutliche Hinweise auf *bildungshaltige* Potenziale. Denn Validierungsprozesse sind ohne das Zutun und das aktive Mitwirken des arbeitenden/lernenden Individuums nicht umzusetzen. Damit muss der Validierungsprozess *als* Bildungs*prozess* in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken. Wobei in den klassischen Bildungstheorien mit Bildung der „Prozess und das Ziel der Kräftebildung, Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung jedes Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt“ gemeint ist (Schlutz, 2010, S. 41) sowie die zunehmende Integration der Persönlichkeit bei gleichzeitiger Vertiefung demokratischer Austauschbeziehungen durch bildende Erfahrungen in Gemeinschaft mit anderen (Dewey, 1988, S. 17 ff.). Als Grundvoraussetzung für das pädagogische Handeln im Rahmen von Kompetenzentwicklung und Validierung ist anzuerkennen, dass für Bildungsbenachteiligte aufgrund vielfach ungünstiger Lernvoraussetzungen, aber nicht nur für diese, professionelle Anleitung, Begleitung und Beratung vonnöten

sind, damit Kompetenzentwicklung mittels Selbstbeobachtung und -bewertung selbst zum Lerngegenstand (Preißer, 2010, S. 135) und die Lernbiografie und Erfahrungen zu einer Ressource hierfür werden können.

Berufsorientiertes Validieren auch als erwachsenenpädagogisches Handeln verstehen

Berufliche Leistungsfähigkeit und Zufriedenheit werden in theoretischen Bezugnahmen vielfach in der Humankapitaltheorie (Becker, 1964), im Signaling-Modell (Spence, 1973) (Fritschi, II.2) sowie mit Bezug zu den Kapitalsorten nach Bourdieu (1982) verortet. Das Potenzial von Validierung liegt in einer zielgruppengerechten und maßgeschneiderten Unterstützung und in einer günstigeren qualifikatorischen Ausstattung, was den (Wieder-)Einstieg in Beschäftigung befördern kann. Validierung löst somit einen kompensatorischen Anspruch ein und leistet einen Beitrag zur Reduktion sozialer Ungleichheit. Diese ökonomischen, arbeitsmarktbezogenen und soziologischen Sichtweisen auf Lernanstrengungen und deren Erträge lassen sich mit einer erwachsenenpädagogischen Perspektive anreichern. Diese Perspektive wird im Anschluss anhand von vier Fragen diskutiert.

Wie kann Validierung als erwachsenenpädagogische Praxis begründet werden?

Versteht man Validierung als Bestandteil von Bildungsarbeit mit Erwachsenen, ist Validierung als ein co-gestalteter *Lernprozess* zu begreifen (Kraus, II.4). Begründet werden kann dies mit den Argumenten von Villalba-García (2021), der betont, dass das Individuum im *Zentrum* von Validierung zu stehen habe, denn der Validierungsprozess muss den individuellen Bedürfnissen entsprechend gestaltet sein. Dewey folgend ist zudem ein früherer Lernprozess stets als Ausgangspunkt für einen nachfolgenden Lernprozess zu denken. Damit wird Validierung ein *pedagogical tool*: Sie ist Grundbedingung einer Individualisierung von Lernwegen und ermöglicht maßgeschneiderte (Aus-)Bildungsangebote (ebd., S. 357).

Gerade eine *co-gestaltende* Validierungspraxis möchte fachliche und überfachliche Kompetenzentwicklungsprozesse anstoßen, diese pädagogisch begleiten und abschließend – als durchaus summativer bzw. prognostischer Anspruch – feststellen sowie weiterführend im Hinblick auf für das jeweilige Individuum sinnvolle/mögliche Lern- und Entwicklungswege dialogisch-beraterisch ausloten, um Übergänge in Beschäftigung oder weiterführende Bildung vorzubereiten oder zu unterstützen. In einem solcherart ausgestalteten, pädagogischen Handeln (wohl mehr als ein *tool*) sind alle Elemente eines Validierungsverfahrens grundsätzlich aufgehoben: die Identifizierung, Dokumentierung, Bewertung und Zertifizierung von Lernergebnissen (Cedefop, 2015). Eine solche Konzeption von Validierung steht einer erwachsenenpädagogisch fundierten Bildungspraxis nahe: Es besteht insbesondere ein Nahverhältnis zum *Anschlusslernen*, das Vorwissen, Erfahrungen und Interessen von Teilnehmenden berücksichtigen und an lebensweltliche Kontexte anknüpfen will (Nuissl, 2010, S. 20 f.), und generell an das Leitprinzip der *Teilnehmerorientierung*, international

als *learner-centred approach* verhandelt (Schrader, 2010, S. 284), das auf eine „Passung von Lehr- und Lernverhalten, Anforderungen 'der Sache' und professionellem Rollenverständnis" abzielt (Tietgens, 1980, zit. n. Schrader, 2010, S. 285).

Es ist auch nicht weit zu *pädagogischen* Lerntheorien, die den Besonderheiten *menschlichen* Lernens gerecht werden wollen, und daher den dialogischen Modus des Lernens, die Verantwortung der Lernenden für die Aufnahme und Gestaltung von Lerngegenständen als Bestandteil seiner/ihrer Welt, den Erfahrungsbezug/die Erfahrungsreflexion, den sozialen Zusammenhang sowie die Ganzheitlichkeit menschlichen Lernens hervorheben (Göhlich, 2012; Grotlüschen & Pätzold, 2020).

Andersson nimmt die Subjektperspektive ein und bringt vor, Validierung selbst als Lernprozess zu sehen: „participation in validation could also be seen as a learning process" (Andersson, 2017, S. 121). Dies argumentiert er in dreifacher Weise: An Validierung Beteiligte lernen, was sie bereits wissen, und entwickeln darüber ein Bewusstsein für ihr vorangegangenes Lernen – im Sinne der Aufmerksamkeit und der Wahrnehmung („awareness") dieser Lernprozesse und Lernergebnisse: „And if you do not know (are not aware of) what you know, you have to learn what you know" (ebd., S. 123 f.). Dies gilt für bildungsbenachteiligte Personen, die vielfach über ungünstige Lernvoraussetzungen verfügen. Zudem ist hiermit die Aufgabe der Standortbestimmung angesprochen, die Kompetenzentwicklung erst ermöglicht: Bewusstsein über vorangegangenes ermöglicht nämlich erst *weiterführendes, aufbauendes* Lernen. Eine weitere lernhaltige Aufgabe im Kontext von Validierung ist es, zu lernen, was in einem Validierungsprozess benötigt oder abverlangt wird („what is required in validation"), um sich angemessen daran beteiligen zu können. Dies ist unabhängig von dem zur Anwendung gelangenden Verfahren (Demonstration, Test, Portfolio etc.) zu sehen (ebd., S. 123 f.).

Für die vorliegend thematisierte Gruppe der formal gering qualifizierten Erwachsenen ist diese Klarheit über tätigkeitsbezogene oder berufsspezifische Anforderungen von besonderer Bedeutung. Sie ermöglicht es, sich selbst vor dem Hintergrund eines Standards einzuschätzen, wodurch die aktive und eigenverantwortliche Mitgestaltung an der eigenen Kompetenzentwicklung ermöglicht bzw. befördert wird. Die dritte lernhaltige Anforderung ist es zu lernen, wie Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten präsentiert werden: „to be able to present your knowledge in ways expected by an assessor" (ebd., S. 124). Dies weist für die vorliegend thematisierte Zielgruppe über den Akt der Validierung hinaus, denn damit ist eine Befähigung verbunden, über die eigenen Kompetenzen vor dem Hintergrund von Anforderungen für dritte Personen nachvollziehbar und verständlich Auskunft geben zu können (unerlässlich in Bewerbungssituationen).

Wie ist Validierung zielgruppenangemessen und kontextsensitiv zu gestalten?

Die vorgestellten Beispiele stehen für ein zielgruppenangemessenes, kontextsensitiv gestaltetes und das Individuum ins Zentrum rückendes Validierungsverständnis. Villalba-García stellt in Aussicht, dass der verstärkte Einsatz einer Vielzahl von Bewertungsmethoden den Erfolg von weniger traditionell Lernenden erleichtern könnte (ebd., S. 359). Auch Looney und Santibañez sehen im Kontext der Validierung des

non-formalen und informellen Lernens benachteiligter Lernender den Bedarf, alternative Verfahren zu entwickeln. Das sind Ansätze, die formativ ausgerichtet sind und insbesondere bei den Schritten der Identifizierung und Dokumentierung von biografischen, alltagsweltlichen und tätigkeitsbezogenen Lernergebnissen eingesetzt werden, wobei unter anderem Storytelling, Selbsteinschätzungen und Befragungen angeführt werden. Das Potenzial für (Selbst-)Ermächtigung liegt insbesondere in der Koppelung solcher Instrumente und Verfahren an eine personalisierte Beratungsleistung (Looney & Santibañez, 2021, S. 445 ff.; Hecker et al., 2019).

Damit ist auf die bedeutsame Rolle von betrieblichen/pädagogischen/im Feld tätigen Fachkräften verwiesen, die (auch und zunehmend) Validierungen begleiten und vornehmen – zu diesem professionellen Handeln sei auf die grundlegende Bestandsaufnahme von Travers und Harris (2014) verwiesen (Pachner, VI.2). Denn: An einem Validierungsprozess sind (mindestens) zwei Personen beteiligt. *Lernhaltig*, wenn wir Andersson folgen, wird Validierung nur *im Dialog*: „making learning visible in validation is a process of developing mutual understanding between candidate and assessor“ (Andersson, 2017, S. 124). Das dialogische Prinzip in Beratung und Qualifizierung ist im Feld und im *KomKom*-Validierungsverfahren zentral, und im Projekt *Du kannst was!* sind durchgängig Beratungs- und Fachgespräche vorgesehen. Wenn es der Anspruch von Validierung ist, sichtbar zu machen, was Lernende bereits können und in einem strukturierten/begleiteten/angeleiteten Kompetenzentwicklungsprozess hinzugelernt haben, dann ist dies ohne pädagogische Gespräche nicht denkbar. Dies gilt, wie vorliegend ausgeführt, in besonderer Weise für benachteiligte Erwachsene. Und doch: der Dialog – verstanden als „Gemeinschaftshandlung in Gesprächs- und Aktionsform“ (Kastner, 2021a, S. 34) – gilt als *erwachsenenpädagogische* Grundform (Cennamo, 2019; Alexander, 2018).

Wie lässt sich Validierung als Bildungsprozess verstehen?

Fachliche und überfachliche Kompetenzentwicklungs- und Validierungsprozesse verweisen auf individuelle Lernwege, -prozesse und -ergebnisse. Pokorny und Whittaker (2014) haben eine Literaturübersicht zu Validierungsprozessen vorgelegt, die sich auf subjektbezogene Zwecke und Resultate konzentrieren – „the learner experience“. Zum Ersten sind es Wirkungen *summativer Verfahren*, die auf dem Zugang zu und der Anrechnung für akademische, berufliche und fachliche Studiengänge und auf den damit verbundenen Qualifikationen beruhen (hier für den Higher-Education-Sektor argumentiert). *Formative* Effekte werden als souveräne und zuversichtliche Lernidentität, Ermittlung weiteren Lernbedarfs und zur Klärung von Karrierewegen sichtbar. Daran schließt überlappend die dritte Kategorie der *transformativen* Effekte an: Lernende nehmen eine breitere oder andere Perspektive in Bezug auf ihr vorheriges Wissen und Lernen ein, berufliche Werdegänge können sich (zum Besseren) ändern oder grundsätzlich eröffnen sich neue Lernwege, verbunden mit einer Stärkung des Selbstvertrauens, des Selbstwertgefühls und der Motivation, sich weiterzubilden und zu entwickeln (ebd., S. 260 f.). Diese Kategorien und Befunde sind in einer rezenten Bestandsaufnahme zu Lernerträgen von (Aus-)Bildung aus erwachsenenpädagogischer

Perspektive (Kastner, 2022) gleichsam gespiegelt: Sie können bildungstheoretisch (Dörpinghaus et al., 2012, S. 117–125) gefasst werden, die „wider benefits of learning“ (Thöne-Geyer et al., 2017) betreffen, den Aufwand und Nutzen beruflicher Bildung (Müller & Wenzelmann, 2018) darstellen, Effekte von Bildungsfreistellung (Zeuner & Pabst, 2020) oder Lernerfolge berufstätiger Studierender (Hamminger, 2020) aufgreifen oder aber mit Bezug zur *transformative learning theory* (Kastner, 2021b) nachvollzogen werden. Looney und Santibañez (2021) konstatieren, dass gerade bezogen auf bildungsbenachteiligte Erwachsene Belege für die langfristigen Wirkungen von Validierung fehlen (ebd., S. 451). Und: Für diese (Ziel-)Gruppe sei es unerlässlich, „to study and hear learners' experiences“ (Pokorny & Whittaker, 2014, S. 262).

Welche Forschungsdesiderata lassen sich themenbezogen festhalten?

Daraus folgt, dass Wirkungsforschung, ebenso wie die Validierungsverfahren selbst, die Lernenden/Teilnehmenden *ins Zentrum rücken* und deren Perspektive und Expertise („to study and hear learners' experiences“) berücksichtigen, einholen und verstehen muss. Dies ist ein Plädoyer für eine Wirkungsforschung, die Validierungsprozessen und -ergebnissen gerecht werden will und zugleich auf erwachsenenpädagogisch fundierte Grundprämissen zurückgreift (Schüßler, 2012). Eine solcherart angelegte Wirkungsforschung muss längere Beobachtungszeiträume umfassen (Kleef, 2014), sie muss kontextsensitiv (Feld, Maßnahme, Verfahren) und daher notwendigerweise exemplarisch-gründlich (und nicht: *large-scale*) angelegt sein und sie muss jedenfalls die Stimmen der Lernenden/Teilnehmenden (nicht nur jene der Fachkräfte) zentral setzen. Als Referenzrahmen bietet sich die systematisierende Übersicht zu Effekten arbeitsverbundenen Lernens von Smet et al. (2022) an oder aber, mit Blick auf *transformative* Effekte von Validierung, die von Hoggan (2016a, 2016b) entwickelte Typologie transformativen Lernens. Mit solchen Befunden wäre auch eine Antwort auf die von Villalba-García (2021) aufgeworfene Frage gefunden, wie nämlich die Qualität von Zertifizierungen, die außerhalb von formalen Institutionen vergeben werden, gesichert und ihr Wert bestimmt werden kann, gerade wenn mit der zunehmenden Vielfalt an Lernanbietern und Arten von Zertifizierungen (Microcredentials, Badges usw.) diese Fragen in den kommenden Jahren noch wichtiger werden (ebd., S. 358).

Insofern besteht auch bei berufsorientierter Validierung, die vielfach als summativ verstanden wird, verfahrensabhängig das Potenzial für fachliche Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung zugleich. Denn im Kontext der kompetenzdiagnostischen Prozesse mit ihren vielfältigen Reflexions- und Rückmeldeanlässen zeigen sich aus lerntheoretischer und erwachsenenpädagogischer Perspektive klar lernförderliche Dispositionen. Diese könnten und sollten jedenfalls künftig aktiv adressiert und genutzt werden, um die Kandidatinnen und Kandidaten in ihrer Autonomie zu stärken und nicht allein in einer rückschauenden Bestandsaufnahme zu verharren. Damit verbundene verfahrensimmanente subjekt- und entwicklungsorientierte Perspektivengewinnung wären insbesondere für Bildungsbenachteiligte oder weniger Weiterbildungsaktive ein nicht zu unterschätzender Nutzen.

Bei allen Potenzialen, die diese Verfahren für die Kompensation von individueller Bildungsbenachteiligung haben, soll nicht übersehen werden, dass gesellschaft-

liche Strukturen, die soziale Ungleichheit herstellen und verstärken, davon unberührt bleiben und entsprechende Politiken und strukturverändernde Interventionen nicht ersetzen können. Andernfalls wird erwartet, dass Individuen allein durch *Selbstoptimierung* diese Benachteiligungen überwinden, ohne dass dadurch Probleme nachhaltig bekämpft werden. In einer umfassenden Wirkungsbetrachtung wären entsprechend Fragen nach dem Aufbrechen oder Fortschreiben bestimmter Mechanismen und Strukturen zu stellen (u. a. wer wird nicht erreicht, Creaming-Effekte, geschlechtertypische Segregationen, hochgradige Sprachgebundenheit der Verfahren, Finanzierung).

Literaturverzeichnis

Alexander, C. (2018). Kompetenzentwicklungsbegleitung durch die Variierung von Gesprächsformaten. In G. Molzberger (Hrsg.), *Betriebliche Kompetenzentwicklung in heterogenen Lernkonstellationen gestalten: Erfahrungen und Erkenntnisse zu den Möglichkeiten arbeitsintegrierter betrieblicher Weiterbildung* (S. 123–132). Waxmann.

Allmendinger, J. (1999). Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, *50*(1), 35–50.

Andersson, P. (2014). RPL in further and vocational education and training. In J. Harris, C. Wihak & J. van Kleef (Hrsg.), *Handbook of the recognition of prior learning: Research into practice* (S. 337–355). NIACE.

Andersson, P. (2017). Validation as a learning process. In R. Duvekot, D. Coughlan & K. Aagaard (Hrsg.), *The learner at the centre: Validation of prior learning strengthens lifelong learning for all* (S. 121–127). European Centre Valuation of Prior Learning/VIA University College.

Bauer, F. (2008). *«Du kannst was!» Perspektiven des oberösterreichischen Pilotprojekts zur Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen für den Beruf.* Konferenzbeitrag Nationaler Qualifikationsrahmen in Österreich. Start des Konsultationsprozesses. http://docplayer.org/43945043-Perspektiven-des-oberoesterreichischen-pilotprojekts-zur-anerkennung-informell-und-non-formal-erworbener-kompetenzen-fuer-den-beruf.html

Becker, G. S. (1964). *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education.* Columbia University Press.

Blankertz, H. (1975). *Theorien und Modelle der Didaktik* (9., neu bearb. u. erw. Aufl.). Juventa. (Original erschienen 1969)

BMB – Bundesministerium für Bildung (Hrsg.). (2017). *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich.* https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie_zur_Validierung_nicht-formalen_und_informellen_Lernens.pdf

BMUKK & BMWF – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2011). *Österreichischer EQR-Zuordnungsbericht*. Wien. https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2019/08/AT_EQR_Zuordnungsbericht.pdf

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (übers. v. B. Schwibs & A. Russer). Suhrkamp. (Original erschienen 1979)

Cedefop (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning. Cedefop reference series: Vol. 104*. Publications Office. http://dx.doi.org/10.2801/008370.

Cedefop (2019). *Cedefop analytical framework for developing upskilling pathways for adults*. https://www.cedefop.europa.eu/files/cedefop_af_upskilling_pathways_20-21.05.2019.pdf

Cedefop (2020a). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways. Volume 1: Adult population with potential for upskilling and reskilling*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2801/475393

Cedefop (2020b). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways. Volume 2: Cedefop analytical framework for developing coordinated and coherent approaches to upskilling pathways for low-skilled adults*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2801/61322

Cennamo, I. (2019). Das „Gespräch" als erwachsenenpädagogische Bildungsform im Kontext vergangener und gegenwärtiger Lern- und Bildungsverständnisse der Popular Education. *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 70*(269), 32–39.

Chisholm, L. (2008). Das Lernkontinuum und Kompetenzorientierung: neue Schnittmengen zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung. *bwp@ Spezial 3 – Österreich Spezial Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich*. Oder: Wer „macht" die berufliche Bildung in AT. http://www.bwpat.de/ATspezial/chisholm_atspezial.shtml

Dehnbostel, P. (2008). Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. *BWP 2/2008*, 5–8.

Dewey, J. (1988). Experience and education (1938). In J. A. Boydston (Hrsg.), *The later works, 1925–1953*, Vol. 13, (S. 1–62). Southern Illinois University Press.

Dörpinghaus, A., Poenitsch, A. & Wigger, L. (2012). *Einführung in die Theorie der Bildung* (4., durchges. Aufl.). WBG – Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Ebbinghaus, M. (2004). *Prüfungsformen der Zukunft? Prüfungsformen mit Zukunft? Projektarbeit und ganzheitliche Aufgabe. Zweite Evaluation der Abschlussprüfung in den IT-Berufen*. W. Bertelsmann.

Eichbauer, C. (2012). *«Du kannst was!» Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen für den Beruf – ein oö. Pilotprojekt*. Konferenzbeitrag ISOP. 05.10.2012 (unveröff.).

Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer.* (QUEM-Report: Schriften zur beruflichen Weiterbildung; H. 62). Berlin.

EU – Council of the European Union (2012). *Council recommendation of the validation of non-formal and informal learning*. Brüssel. https://www.cedefop.europa.eu/files/Council_Recommendation_on_the_validation_20_December_2012.pdf

Fink, M., Titelbach, G., Vogtenhuber, S. & Hofer, H. (2015). *Gibt es in Österreich einen Fachkräftemangel? Analyse anhand von ökonomischen Knappheitsindikatoren*. Institut für Höhere Studien: Wien. Verfügbar unter https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/3891/1/IHS_Fachkr%C3%A4ftemangel_Endbericht_09122015_final.pdf

Göhlich, M. (2012). Pädagogische Lerntheorie als Grundlage qualitativer Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 25–36). Barbara Budrich.

Grotlüschen, A. & Pätzold, H. (2020). *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. wbv.

Hamminger, L. (2020). Lernerfolg aus Sicht berufstätiger Studierender: Erste Schritte auf dem Weg zu einer Messmethode. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 40. https://doi.org/10.25656/01:20692

Hecker, K., Schley, T. & Pfeiffer, I. (2019). Beratung und Weiterqualifikation von formal Geringqualifizierten auf Basis von Kompetenzfeststellung. In G. G. Goth, S. Kretschmer & I. Pfeiffer (Hrsg.), *Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte: Zielgruppengerechte Weiterbildungssettings in der Bildungspraxis* (S. 45–58). wbv Publikation.

Hoggan, C. D. (2016a). A typology of transformation: Reviewing the transformative learning literature. *Studies in the Education of Adults*, *48*(1), 65–82. https://doi.org/10.1080/02660830.2016.1155849

Hoggan, C. D. (2016b). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria and typology. *Adult Education Quarterly*, *66*(1), 57–75. https://doi.org/10.1177/0741713615611216

Howe, F. & Gessler, M. (2018). Lern- und Arbeitsaufgaben. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (3. Aufl., S. 486–494). UTB.

Kastner, M. (2016). Inklusion durch Erwachsenenbildung – mehr als nur eine utopische Hoffnung? Eine Bildungsintervention für formal gering qualifizierte Erwachsene im Kontext des Nationalen Qualifikationsrahmens. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online*. (30), 1–17. http://www.bwpat.de/ausgabe30/kastner_bwpat30.pdf

Kastner, M. (2021a). Dialog lebt von Einspruch und Widerspruch: Basisbildung weiterdenken und weiterentwickeln. *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*, *72*(273), 34–37.

Kastner, M. (2021b). Bildung als lebensverändernde Erfahrung? Über transformative learning in der Basisbildung für Erwachsene. In R. Egger & P. Härtel (Hrsg.), *Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich* (S. 131–151). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31054-7_7

Kastner, M. (2022). *Was kann (Aus-)Bildung bewirken? Lernerträge aus erwachsenenpädagogischer Perspektive*. Qualifizierung von bildungsbenachteiligten Personen (Webinar der Chance B, Gleisdorf, 18.01.2022). Verfügbar unter https://www.chanceb-gruppe.at/de/Herzliches-Willkommen-in-der-Chance-B/News/Aktuell/Mit-KomKom-werden-sechs-Grundqualifikationen-zur-Verfuegung-gestellt

Kastner, M. & Bock, M. (2013). Arbeitsweltbezogene Qualifizierung für bildungsbenachteiligte Erwachsene: Lernräume eröffnen. *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 24*(2), 30–32.

Kleef, J. van (2014). Life after PLAR – the post-assessment success of candidates. In J. Harris, C. Wihak & J. van Kleef (Hrsg.), *Handbook of the recognition of prior learning: Research into practice* (S. 356–383). NIACE.

Lankmayer, T., Hiesmair, M. & Niederberger, K. (2019). *Evaluierung der ESF-Umsetzung für Salzburg Projektbericht Evaluierungszeitraum: «Du kannst was!»*. Evaluierungszeitraum Jänner bis April 2019. Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung.

Lederer, B. (2015). *Was bedeutet eigentlich „Bildung"? Mündiger Mensch oder nützlicher Idiot?* Hamburg tredition GmbH.

Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. *Zeitschrift für Pädagogik, 43*(6), 949–968.

Looney, J. & Santibañez, B. (2021). Validation of non-formal and informal learning to support disadvantaged learners: Alternative assessments. *European Journal of Education, 56*(3), 439–453. https://doi.org/10.1111/ejed.12469

LPD – Landespressedienst Kärnten. (2020). *„Du kannst was": Kärntner Initiative ermöglicht Hilfskräften Lehrabschluss*. Presseaussendung. Verfügbar unter https://www.ktn.gv.at/Service/News?nid=31544

Mayerl, M. & Schlögl, P. (2015a). Berufsentwicklung in Österreich. Alte und neue Herausforderungen durch Kompetenzorientierung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online,* Ausgabe 29, 1–19. http://www.bwpat.de/ausgabe29/mayerl_schloegl_bwpat29.pdf

Mayerl, M. & Schlögl, P. (2015b). Ansätze und Verfahren der Anerkennung der Ergebnisse informellen und non-formalen Lernens bei formal Geringqualifizierten. Länderstudie Österreich. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Kompetenzen anerkennen. Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann* (S. 338–450). Bertelsmann Stiftung.

Mouratoglou, N. & Villalba-García, E. (2022). *Bridging lifelong guidance and validation of non-formal and informal learning through ICT operationalisation*. Publications Office of the European Union.

Müller, N. & Wenzelmann, F. (2018). Berufliche Weiterbildung: Aufwand und Nutzen für Individuen: Ergebnisse einer BIBB-Erhebung. *BIBB-Report, 12*(2), 1–15.

NKS – NQR-Koordinierungsstelle in Österreich (2019). *Handbuch für die Zuordnung von formalen und nicht-formalen Qualifikationen zum NQR*. Wien. https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2020/03/HandbuchNQR2019_RZ_bf.pdf

Nuissl, E. (2010). Anschlusslernen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl., S. 20–21). Klinkhardt.

OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en

Pokorny, H. & Whittaker, R. (2014). Exploring the learner experience of RPL. In J. Harris, C. Wihak & J. van Kleef (Hrsg.), *Handbook of the recognition of prior learning: Research into practice* (S. 259–283). NIACE.

Preißer, R. (2010). Ungenutzte Potenziale des Kompetenzansatzes: Mehr Mut zur Pädagogik. In P. Schlögl & K. Dér (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 125–135). transcript.

Rammstedt, B., Perry, A. & Maehler, D. (2015). Zentrale Ergebnisse von PIAAC aus deutscher Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik, 61*(2), 162–191.

Schlutz, E. (2010). Bildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 41–44). Klinkhardt.

Schrader, J. (2010). Teilnehmerorientierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 284–285). Klinkhardt.

Schüßler, I. (2012). Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung: Kritische Analysen und empirische Befunde. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 35*(3), 53–65. https://doi.org/10.3278/REP1203W053

Smet, K., Grosemans, I., Cuyper, N. de & Kyndt, E. (2022). Outcomes of informal work-related learning behaviours: A systematic literature review. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology, 7*(1), 1–18. https://doi.org/10.16993/sjwop.151

Solga, H. (2002). *„Ausbildungslosigkeit“ in Bildungsgesellschaften: Die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von Ungelernten aus soziologischer Sicht.* Selbstständige Nachwuchsgruppe Working Paper 1/2002. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics, 87*(3), 355–374.

Statistik Austria (2013). *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12.* Statistik Austria.

Thöne-Geyer, B., Fleige, M., Kil, M., Sgier, I. & Manninen, J. (2017). Die Studie „Benefits of Lifelong Learning“ (BELL) für Europa. *Spurensuche – Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung,* 26, 176–188.

Travers, N. L. & Harris, J. (2014). Trends and issues in the professional development of RPL practitioners. In J. Harris, C. Wihak & J. van Kleef (Hrsg.), *Handbook of the recognition of prior learning: Research into practice* (S. 233–258). NIACE.

Villalba-García, E. (2021). Validation of non-formal and informal learning: The hero with a thousand faces? *European Journal of Education, 56*(3), 351–364. https://doi.org/10.1111/ejed.12468

Zeuner, C. & Pabst, A. (2020). Wirkungsforschung am Beispiel der Bildungsfreistellung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs,* 40. https://doi.org/10.25656/01:20691

Autor und Autorin

Prof. Dr. Peter Schlögl ist Professor für Erwachsenen- und Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung/Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und berufliche Bildung der Universität Klagenfurt. Er ist zudem wissenschaftlicher Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung in Wien. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen, (Berufs-)Bildungspolitiken, Lernergebnis- und Kompetenzorientierung.
Kontakt: peter.schloegl@aau.at

Dr.in Monika Kastner ist assoziierte Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung/Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und berufliche Bildung der Universität Klagenfurt. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind die Analyse und Gestaltung erwachsenengerechter Lernwelten/Lernkulturen, der Zusammenhang von Arbeit, Bildung und Lebenswelt sowie soziale Gerechtigkeit und Erwachsenenbildung.
Kontakt: monika.kastner@aau.at

VII.2 Validierungsverfahren zwischen Arbeitsmarkt und Bildungssystem

Katrin Gutschow

Abstract

Im Beitrag wird dargestellt, welche Elemente in Validierungsverfahren gestaltet werden, wie sie in Frankreich, Deutschland und der Schweiz in Validierungsverfahren in der beruflichen Bildung und am Arbeitsmarkt umgesetzt werden und welche Rückschlüsse sich daraus für die Gestaltung von Validierungsverfahren ziehen lassen. Darüber hinaus werden Initiativen und Instrumente der Europäischen Union betrachtet.

Schlagworte: Validierungsverfahren, Arbeitsmarkt, Bildungssystem, Nutzen, Deutschland, Frankreich, Schweiz

The article describes which elements make up a validation procedures, how validation is implemented in France, Germany and Switzerland in vocational education and training and on the labour market, and which conclusions can be drawn from this. In addition, initiatives and instruments of the European Union are considered.

Keywords: validation procedures, labour market, education system, benefits, Germany, France, Switzerland

1 Hohe Erwartungen an die Anerkennung von Kompetenzen

Von Validierungsverfahren, mit denen informell und non-formal erworbene Kompetenzen anerkannt werden, werden zahlreiche positive Wirkungen auf individueller wie gesellschaftlicher Ebene erwartet. Bei Betrachtung bisheriger Umsetzungen scheinen sich diese Erwartungen nur bedingt zu erfüllen. Lassen sich daraus Rückschlüsse ziehen, wie Validierungsverfahren noch besser gestaltet werden können, um den erhofften Beitrag zur individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung zu leisten?

Durch die Anerkennung vorhandener Kompetenzen, so die Annahme,

- können Bildungszeiten reduziert werden
  (dies spart Teilnahmekosten an Bildungsmaßnahmen und ermöglicht es evtl., stattdessen Einkommen zu erzielen),
- kann die Motivation zur Teilnahme an Weiterbildung gesteigert werden
  (man muss nicht bei „Null“ anfangen, Wiederholungen von Altbekanntem über sich ergehen lassen, muss evtl. weniger Zeit und Geld aufbringen),

- können die Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessert werden, wenn durch die Anerkennung von Kompetenzen Zertifikate erworben werden, die auf dem Arbeitsmarkt anerkannt sind und nachgefragt werden,
- kann der Erwerb höherwertigerer Bildungsabschlüsse erleichtert werden, durch Anrechnung von Lernleistungen auf oder Zugang zu Bildungsgängen.

Gesamtgesellschaftliche Nutzenerwartungen umfassen
- geringere Kosten für die Finanzierung von Bildungsmaßnahmen,
- erleichterte Rekrutierung von Fachkräften,
- erleichterte Integration in den Arbeitsmarkt, z. B. von gering Qualifizierten, Migrantinnen und Migranten und Geflüchteten,
- Unterstützung des Strukturwandels,
- Erhöhung des Qualifikationsniveaus,
- Unterstützung des Übergangs aus der informellen in die formelle Wirtschaft (Erhöhung von Steuereinnahmen etc.), insbesondere in Entwicklungsländern (Aggarwal, 2015).

Bei Betrachtung der möglichen Nutzen liegt der hauptsächliche Nutzen auf der Verwendung von Lernergebnissen auf dem Arbeitsmarkt einerseits sowie im Bildungs-/Qualifikationssystem andererseits. Darüber hinaus spielt der 3. Sektor, der Bereich der Freiwilligenarbeit, sowohl als Lernort als auch als Akteur bei der Validierung eine Rolle, denn beim Verwalten eines Sportvereins, dem Umsetzen von Naturschutzmaßnahmen und dem Trainieren und Betreuen von Sportlerinnen und Sportlern, um einige Beispiele aufzuführen, werden sowohl personale und soziale als auch fachliche Kompetenzen erworben, die nur teilweise, insbesondere bei Trainerlizenzen im Sport, auch bescheinigt werden. Einige Organisationen im 3. Sektor bieten daher Kompetenzbilanzen und ähnliche Instrumente für Freiwilligenarbeit an.

Diese drei Anwendungsfelder lassen sich in der Verbreitung von Anerkennungsverfahren klar unterscheiden. Cedefop berichtet für das Jahr 2018 folgenden Umsetzungsstand in den 36 untersuchten Ländern: Fast alle, nämlich 35, verfügten über Möglichkeiten der Validierung im Bildungs-/Qualifikationssystem, 19 auf dem Arbeitsmarkt und 23 im dritten Sektor. Eine umfassende Validierungsstrategie war in 21 Ländern erkennbar, in 15 Ländern in Entwicklung und in neun Ländern nicht erkennbar (Cedefop, 2018, S. 13 f). Dieses Ergebnis zeigt, dass die Entwicklung umfassender Validierungssysteme, die alle oben genannten Erwartungen erfüllen, nur ansatzweise umgesetzt ist. In den meisten Ländern konnten, so Cedefop (ebd., S. 15), priorisierte Bereiche bei der Einführung von Validierungsverfahren festgestellt werden.

2 Validierungsverfahren: Ablauf und Elemente

Der grundsätzliche Ablauf von Validierungsverfahrens lässt sich im großen und ganzen mit den Verfahrensschritten beschreiben, die in der EU-Ratsempfehlung zur Validierung non-formalen und informellen Lernens von 2012 dargestellt wurden:

a) „IDENTIFIZIERUNG der Lernergebnisse, die eine Person auf nichtformalem oder informellem Weg erzielt hat;
b) DOKUMENTIERUNG der Lernergebnisse, die eine Person auf nichtformalem oder informellem Weg erzielt hat;
c) BEWERTUNG der Lernergebnisse, die eine Person auf nichtformalem oder informellem Weg erzielt hat;
d) ZERTIFIZIERUNG der Ergebnisse der Bewertung der von einer Person auf nichtformalem oder informellem Weg erzielten Lernergebnisse in Form einer Qualifikation, oder in Form von Leistungspunkten, die zu einer Qualifikation führen."

2.1 Gestaltungselemente

Darüber hinaus sind zahlreiche Entscheidungen zur Ausgestaltung eines Verfahrens zu treffen, die insbesondere folgende Gestaltungselemente betreffen:

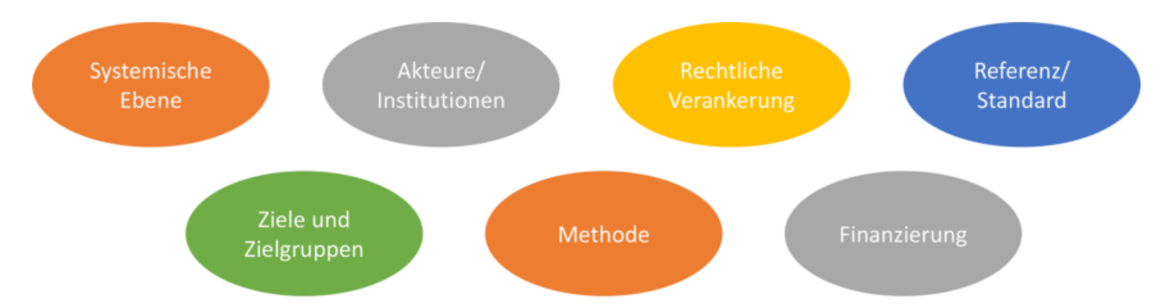


Abbildung 1: Elemente zur Gestaltung von Validierungsverfahren

Systemische Ebene

Auf welchem Wege Verfahren zur Anerkennung von Lernergebnissen implementiert werden können, hängt grundsätzlich von Governance-Strukturen in einem Land und in den jeweiligen Sub-Systemen ab. Ob ein Land eher zentralistisch organisiert ist oder nicht, welche Rolle Regionen, Sozialpartner etc. spielen, beeinflusst die Implementierung von Anerkennungsverfahren. Ebenso spielen das Verhältnis von Bildungssystem zum Arbeitsmarkt und die historisch gewachsenen Grundsätze, nach denen ein Bildungssystem gestaltet ist, eine Rolle.

Ziele und Zielgruppen

Validierungsverfahren können als grundsätzliches Prinzip zur Gestaltung eines Bildungs-/Qualifikationssystems eingeführt werden oder als Lösung für Problemlagen bestimmter Zielgruppen. Diese Perspektiven können auch miteinander verschränkt werden.

Referenz/Standard

Weitere Gestaltungsfragen für die Anerkennung von Lernleistungen ergeben sich aus der Frage, worauf sich die Anerkennung bezieht: Auf welche Bildungsabschlüsse, Qualifikationen oder Zertifikate soll Bezug genommen werden – oder werden Parallelstrukturen geschaffen? Wie groß sind die Einheiten, lassen sie sich nur als Ganzes oder schrittweise erreichen, sind ergänzende Bildungsmaßnahmen vorgesehen, ist ihre Gültigkeit national oder geht sie darüber hinaus? Welchen Referenzmodelle, z. B. kognitionstheoretisch oder anforderungsorientiert (Gössling & Sloane, 2015) liegen den Referenzen zugrunde?

Rechtliche Verankerung/Reichweite

Soll die Anerkennung von Kompetenzen zu einer formalen Qualifikation führen, so ist das vorgesehene Verfahren rechtlich zu verankern, über Gesetze, Verordnungen etc. Doch auch andere Wege sind grundsätzlich denkbar, z. B. tarifvertragliche oder privatrechtliche.

Finanzierung

Dem möglichen Nutzen der Validierung von Kompetenzen stehen Kosten gegenüber, die sehr stark von der Ausgestaltung der Anerkennungsverfahren abhängen. Denkbar sind: Finanzierung durch die Person, die ihre Kompetenzen anerkennen lassen möchte, Finanzierung durch Arbeitgeber, staatliche Finanzierung (für alle oder für bestimmte Personengruppen, als Zuschuss oder als Kredit), Finanzierung durch Weiterbildungsabgaben/paritätisch getragene Fonds).

Akteure/Institutionen

Eine Vielzahl von Akteuren und Institutionen ist in die Implementierung und Durchführung von Anerkennungsverfahren auf verschiedenen Ebenen involviert. Insbesondere die mit der Umsetzung betrauten Personen müssen in die Lage versetzt werden, angemessen in den verschiedenen Verfahrensschritten zu agieren. Für Institutionen stellt sich die Herausforderung, Ressourcen neu zu verteilen.

Methoden

Das methodische Vorgehen bei der Erfassung, Dokumentation und Bewertung von Kompetenzen ist der Kern eines Anerkennungsverfahrens. Bei der Identifizierung, Dokumentation und Bewertung informellen Lernens kann, anders als bei herkömmlichen Prüfungen im Bildungssystem, kein für alle gleich organisierter Lernprozess vorausgesetzt werden (Geldermann et al., 2009), und es wird notwendig, „das spezifische Lernen jedes Einzelnen und den Zusammenhang, in dem dieses Lernen stattgefunden hat, [zu] erfassen und [zu] bewerten“ (Cedefop, 2016, S. 20).

Das methodische Vorgehen kann unter verschiedenen Aspekten kategorisiert werden:

- Verfahren zur Identifizierung von Kompetenzen, Verfahren zur Dokumentation von Kompetenzen
- Eher diagnostische oder stärker reflexive Methoden
- Schriftliche, mündliche oder praktische Ansätze

Häufig werden in Anerkennungsverfahren in den verschiedenen Phasen unterschiedliche Methoden miteinander kombiniert.

Im Folgenden werden einige derzeit in Frankreich, Deutschland und der Schweiz praktizierte Verfahren exemplarisch betrachtet. Werden dort für ähnliche Herausforderungen gleiche Wege eingeschlagen? Werden Ziele und Zielgruppen erreicht? Welche Gestaltungselemente werden wie miteinander kombiniert -und gibt es neue Entwicklungen, um auf sich ändernde Herausforderungen zu reagieren?

3 Validierungsverfahren in der beruflichen Bildung

In Frankreich existiert ein individueller Anspruch auf Validerung von Erfahrungslernen. Nachdem seit den 1980er-Jahren Verfahren eingeführt worden waren, die den Zugang zu Bildungsgängen und die Anrechnung von non-formalem und informellem Lernen ermöglichten, wurde 2002 mit der Validation des acquis de l'expérience (VAE) ein Verfahren etabliert, das durch Validierung beruflicher und persönlicher Erfahrungen sowohl zu Teil-Anerkennungen als auch zu einem vollständigen Diplom führen kann. Dies gilt für alle Diplome und Abschlüsse, die im Nationalen Verzeichnis der beruflichen Abschlüsse (Répertoire national des certifications professionnelles [RNCP]) verzeichnet sind, also sowohl für berufsbildende als auch für hochschulische Bildungsgänge mit Ausnahme der regulierten Berufe[1]. Im RNCP werden auch die jeweiligen Validierungsverfahren aufgeführt (Cedefop, 2021).

Auf die Teilnahme an diesem Verfahren besteht ein rechtlicher Anspruch, die Bedingungen wurden in den letzten Jahren mehrmals erleichtert.

Für die Bewertung der Kompetenzen existieren drei methodische Ansätze, deren Kombination für jede über VAE zu erreichende Qualifikation festgelegt wird:

- Bearbeitung einer beruflichen Situation oder
- Validierungsdossier (umfangreiche Aufstellung, Analyse und Reflexion von Tätigkeiten im Hinblick auf die angestrebte Qualifikation) und
- Gespräch mit einer Jury

Obwohl VAE grundlegend für alle Qualifikationen verankert ist, bleibt die Nutzung hinter den Erwartungen zurück. Seit 2011 geht die Zahl der erworbenen Qualifikationen des öffentlichen Bildungssystems, die über das VAE erworben wurden, sogar zurück. Außerdem wird die Validierung nicht in allen Branchen gleich angenommen

1 www.vae.gouv.fr

und ist auf einige wenige Qualifikationen konzentriert, vor allem im Gesundheits- und Sozialsektor. Eine Ursache dafür wird in den hohen Anforderungen gesehen, die das Verfahren an die Fähigkeiten zur Verbalisierung und Reflexion stellt (Mathou, 2019). Bessere Beratung und Begleitung sowie die Möglichkeit, Validierungsverfahren in Unternehmen durchzuführen, sollen hier Abhilfe schaffen.

In der Schweiz können Abschlüsse der beruflichen Grundbildung, für die ein entsprechendes Verfahren entwickelt wurde, durch ein sogenanntes „anderes Qualifikationsverfahren" erworben werden. Die „anderen Qualifikationsverfahren" sind neben einer Gesamtprüfung nach Absolvieren einer Ausbildung oder nach Zulassung zum Qualifikationsverfahren auf Grundlage von Berufserfahrung oder einer Verbindung von Teilprüfungen ein vierter Weg, eine Qualifikation nachzuweisen. Gegenwärtig sind für 22 von 230 Abschlüssen der beruflichen Grundbildung entsprechende Qualifikationsprofile und Bestehensregelungen erarbeitet, die allerdings nicht zwingend in jedem Kanton gelten (Salini et al., 2019) und teilweise bisher nicht genutzt wurden (Klingovsky & Schmid, 2018). Validierungsverfahren werden insbesondere in den Bereichen Gesundheit und Soziales, Gastgewerbe und Handel genutzt. Wie in Frankreich erfolgt die Bewertung auf Grundlage eins Validierungsdossiers und eines Fachgesprächs mit einer Jury.

Deutschland kennt wie die Schweiz für Abschlüsse der Berufsausbildung, die nach Berufsbildungsgesetz oder Handwerksordnung geregelt sind, die Möglichkeit der Zulassung zur regulären Abschlussprüfung, aber hat bisher kein rechtlich verbindliches Validierungsverfahren eingeführt. In Umsetzung der „Nationalen Weiterbildungsstrategie" werden allerdings derzeit „Möglichkeiten und Varianten einer bundesweit verbindlichen Verankerung" (BMBF, 2019, S. 17) des seit 2015 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts „ValiKom" geprüft. Darin wurde von Handwerkskammern und Industrie- und Handelskammern ein Verfahren entwickelt, mit dem „Berufskompetenzen" von zuständigen Stellen in Bezug auf einen anerkannten Ausbildungsabschluss bewertet und als gleichwertig oder teilweise gleichwertig zertifiziert werden können. Nach umfangreicher Beratung und angeleiteter Selbsteinschätzung der Kompetenzen in Bezug zum Referenzberuf wird für die Bereiche, in denen sich der Antragsteller oder die Antragstellerin als kompetent einschätzt, eine praxisorientierte Fremdbewertung durchgeführt. Als Instrumente kommen hier in verschiedenen Kombinationen Arbeitsproben, Fallstudien, Präsentationen, Rollenspiele, Fachgespräche oder auch Probearbeiten im Betrieb in Betracht[2]. Bisher wird das Verfahren von den beteiligten Kammern in 32 Berufen in Industrie und Handel, Handwerk und Landwirtschaft angeboten.

Bezüglich der Kombination der Gestaltungselemente in den drei Ländern fallen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf:

Während es in Frankreich gelungen ist, ein Verfahren bildungsbereichsübergreifend rechtlich zu regeln, gibt es in der Schweiz eine landesweite rechtliche Regelung für die berufliche Bildung im Berufsbildungsgesetz, die im Rahmen der föderalen Struktur und vor dem Hintergrund lokaler, kantonaler und sprachregionaler Ein-

2 www.validierungsverfahren.de

flüsse umgesetzt wird: Validierungsverfahren werden bisher nur für manche Berufe und in manchen Kantonen angeboten, was den Zugang erschweren kann.

Tatsächlich konzentriert sich die Nutzung von Validierungsverfahren in Frankreich und der Schweiz auf wenige Berufe, zu denen jeweils die Sozial- und Gesundheitsberufe gehören. In diesen Berufen, für die eine große Nachfrage besteht, können Validierungsverfahren also helfen, die benötigten Fachkräfte zur Verfügung zu stellen und einen qualifizierten Zugang zum Arbeitsmarkt zu schaffen.

In Deutschland sind diese Berufe größtenteils nicht in Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung geregelt, können also im von den zuständigen Stellen entwickelten Gleichwertigkeitsverfahren nicht berücksichtigt werden.

Im Umgang mit Lernleistungen unterhalb eines kompletten Abschlusses zeigen sich Unterschiede. In der Schweiz müssen für einen Abschluss der beruflichen Grundbildung alle Handlungskompetenzen nachgewiesen werden, allerdings können erbrachte Lernleistungen durch weitere Validierungen oder durch den Besuch von Weiterbildungen ergänzt werden. In Frankreich sollen zukünftig Qualifikationen, die in das nationale Verzeichnis RNCP aufgenommen werden, zur Erleichterung von Validierung und Aktualisierung vorhandener Kompetenzen in überprüfbare Einheiten unterteilt werden (die ggf. auch für mehrere Qualifikationen genutzt werden können) (Cedefop, 2021). Im deutschen ValiKom-Verfahren liegen den Bescheinigungen teilweiser Gleichwertigkeit keine festgelegten Einheiten zugrunde. Die Diskussion um eine bundeseinheitliche Definition von zertifizierbaren Lerneinheiten unterhalb eines Berufsabschlusses wird in Deutschland insbesondere im Zusammenhang mit Teilqualifikationen, die in der Qualifizierung von Erwachsenen ohne Berufsabschluss eingesetzt werden, diskutiert (BMBF, 2019) – jedoch wird diese Diskussion bisher nicht explizit mit Fragen der Validierung verknüpft, deren Anforderungen bei der Formulierung der Teilqualifikationen berücksichtigt werden müssten.

Eine Herausforderung für das Ziel, durch Validierungen Berufsabschlüsse zu erreichen, bleibt das Angebot von ergänzenden Qualifizierungen, entweder betrieblich oder bei Bildungseinrichtungen.

In Frankreich, der Schweiz und Deutschland werden Personen, die eine Validierung ihrer beruflichen Kompetenzen anstreben, in der Eingangsphase in Gesprächen und mit Instrumenten zur Beschreibung der eigenen Kompetenzen, bei der Auswahl eines passenden Referenzberufs und der Vorbereitung auf Nachweis und Bewertung unterstützt.

Bei der Auswahl der Methoden zum Nachweis von Kompetenzen stehen in Frankreich und der Schweiz Dossiers, also schriftliche Ausarbeitungen, im Vordergrund. Dossiers, bzw. Portfolios als strukturierte Zusammenstellung verschiedener Nachweise, die mit unterschiedlichen Instrumenten erstellt sein können, haben Vor- und Nachteile: Die Erstellung eines Portfolios kann durch die im Erarbeitungsprozess erforderliche Selbstreflexion Kompetenzen bewusst machen und Handlungskompetenz stärken. Sie ist allerdings zeitaufwendig, häufig auch beratungsintensiv, nicht für alle Kompetenzdimensionen gleich gut geeignet und stellt hohe Anforderungen an Sprachverständnis und sprachliche Ausdrucksfähigkeit (Gutschow, 2020). In Deutsch-

land deutet sich in ValiKom für die Validierung eine Orientierung an den praxisorientierten Instrumenten der Berufsabschlussprüfung an. Dadurch stehen die sprachlichen Anforderungen weniger im Vordergrund. Die Anforderungen für die Gleichwertigkeitsprüfung konzentrieren sich allerdings auf die wesentlichen Kompetenzen, die für die Ausübung eines Berufs erforderlich sind, umfassen also nicht alle Kompetenzen, die in den Ordnungsmitteln der beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule beschrieben sind. Damit ist ValiKom ein Validierungsverfahren, das sich mit der Ausbildungsordnung zwar auf einen Standard des Berufsbildungssystems bezieht, aber inhaltlich und organisatorisch den zweiten Partner des dualen Systems, die Berufsschule, ausblendet. Um über ein Validierungsverfahren einen Berufsabschluss erlangen zu können, müssten diese Kompetenzen ergänzt werden, wie es in Frankreich und der Schweiz der Fall ist.

Für die Implementierung der Validierung in Frankreich ist, zumindest aus deutscher Sicht, die große Bedeutung des nationalen Qualifikationsverzeichnisses RNCP bemerkenswert, das bis 2018 als nationaler Qualifikationsrahmen im Sinne des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) galt, in seiner Genese aber von der Entwicklung des EQR unabhängig war und ihm vorausging. In Deutschland stand bei der Einführung des nationalen Qualifikationsrahmens für die berufliche Bildung die Herstellung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung im Vordergrund, und obwohl in der Einführung zum Deutschen Qualifikationsrahmen die Wichtigkeit der Validierung non-formalen und informellen Lernens betont und ein „gleichberechtigter Eingang“ (Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2011, S. 5) der auf diesem Wege erworbenen Kompetenzen in Aussicht gestellt wurde, konnte in Deutschland der nationale Qualifikationsrahmen zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens bisher nicht beitragen (Dehnbostel, VI.3).

4 Arbeitsmarktnahe Verfahren der Anerkennung von Kompetenzen

Während Validierungsverfahren mit Bezug zum Bildungssystem durch ihren Bezug auf Bildungsstandards einen sehr engen Blick auf Kompetenzen haben, können Verfahren mit Schwerpunkt auf einer (Re-)Integration oder Weiterentwicklung am Arbeitsmarkt eine weitere Perspektive einnehmen und einen größeren Schwerpunkt auf die Beratung setzen. Auch hier hat Frankreich eine lange Tradition: 1991 wurde ein gesetzlicher Anspruch auf Kompetenzfeststellung (bilan de compétence) eingeführt und seitdem mehrfach modifiziert. Ziel des Verfahrens ist es, auf Grundlage einer Analyse der beruflichen und persönlichen Kompetenzen sowie der Fähigkeiten und Motivationen einen Plan für die berufliche Entwicklung und gegebenenfalls Weiterbildung aufzustellen, die in zugelassenen Einrichtungen durchgeführt werden. Dazu existieren Freistellungs- und Finanzierungsregelungen. In der Kompetenzbilanzierung sollen durch Kombination von objektiven Verfahren wie Fähigkeits- und Persönlichkeitstests einerseits und ganzheitlichen, reflexiven Betrachtungen andererseits

vorhandene Kompetenzen bewusst gemacht und mit den sozio-ökonomischen Gegebenheiten in Beziehung gesetzt werden, um eine individuelle Karriereplanung zu entwickeln (Gutschow 2003). Die Entscheidung für die Teilnahme an einem Validierungsverfahren kann ein Ergebnis einer Kompetenzbilanzierung sein, und Personen, die Kompetenzbilanzierungen durchführen, sind häufig auch in der Beratung für Validierung tätig (Mathou, 2019).

In der Schweiz werden verschiedene Ansätze der Kompetenzbilanzierung, die mit dem bilan de compétence vergleichbar sind, in der Arbeitsmarktpolitik, insbesondere für Zielgruppen wie Arbeitssuchende und Berufsrückkehrer(-innen), genutzt (Salini et al., 2019).

Auch in der arbeitsmarktpolitisch motivierten Kompetenzerfassung ist Deutschland methodisch einen anderen Weg als Frankreich oder die Schweiz gegangen, der weniger auf Motivationen und persönliche Kompetenzen abzielt, sondern, wie auch ValiKom, auf berufsfachliche Kenntnisse für Berufe der dualen Berufsausbildung fokussiert. Dieses Verfahren, genannt MYSKILLS[3], richtet sich insbesondere an Personen mit informell oder non-formal, auch im Ausland erworbenen Kompetenzen und wird für 30 Berufe in jeweils zwölf Sprachen angeboten und ist Teil der Initiativen, mit denen die vielen seit 2015 nach Deutschland Zugewanderten und Geflüchteten in den Arbeitsmarkt integriert werden sollen. In ca. vierstündigen computergestützten Tests bearbeiten die Teilnehmenden fachliche Fragen zu Praxissituationen, die ihnen mit Videos und Bildern vermittelt werden. Für die Tests wurden zu jedem Beruf Kompetenzmodelle entwickelt, die für abgegrenzte Handlungsfelder Anforderungen beschreiben und zu den Ordnungsmitteln der Berufsausbildungen in Bezug setzen. Mithilfe der Testergebnisse kann in den Arbeitsagenturen und Jobcentern mit einer belastbaren Grundlage das weitere Vorgehen besprochen werden. Testergebnisse können von den Teilnehmenden einer Bewerbung beigefügt werden.

5 Europäische Lösungsansätze

In der Europäischen Union wird die Anerkennung von Lernleistungen des non-formalen und informellen Lernens seit Mitte der 1990er-Jahre als wichtiges Element des lebenslangen Lernens in Weißbüchern, Memoranden, Empfehlungen gefordert und mit Förderprogrammen und Initiativen unterstützt, bis zur Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung non-formalen und informellen Lernens, in den Mitgliedsstaaten bis spätestens 2018 Regelungen für die Validierung einzuführen. Diese Empfehlung, sowie die zum Europäischen Qualifikationsrahmen mit der Zuordnung nationaler Qualifikationsrahmen haben vielfältige Aktivitäten und umfangreiche Berichterstattung in der Europäischen Kommission, den Mitgliedstaaten und beim Europäischen Zentrum für die Entwicklung der beruflichen Bildung (Cedefop) ausgelöst.

3 Siehe auch https://www.myskills.de und https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/berufliche-kompetenzen-erkennen/projektbeschreibung.

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) sollte unter anderem der „Brückenbildung zwischen formalem, nicht formalem und informellem Lernen dienen" und „zur Validierung von durch Erfahrung erlangten Lernergebnissen beitragen" (EMPFEHLUNG DES RATES vom 23. April 2008).

In Deutschland wurde relativ früh im Diskussionsprozess beschlossen, dass die Validierung informellen Lernens keine Aufgabe für den nationalen Qualifikationsrahmen ist und von den Akteuren der jeweiligen Bildungsbereiche außerhalb dieses Zusammenhangs bearbeitet werden soll. Eine Berücksichtigung des non-formalen Lernens im Deutschen Qualifikationsrahmen wurde jedoch wiederholt, aber bislang erfolglos, ins Auge gefasst. In Frankreich spielt, wie oben gezeigt, das nationale Verzeichnis der Bildungsabschlüsse (RNCP) eine große Rolle bei der einheitlichen Umsetzung von Validierungsverfahren, hat dies jedoch auch schon vor Schaffung des EQR getan.

Mit dem Europass-Profil stellt die Europäische Union als ein Bestandteil des Europass-Angebots eine Möglichkeit zur Verfügung, Kompetenzen, Qualifikationen und Erfahrungen in einem Online-Tool individuell zu beschreiben und zu dokumentieren. Dieses Profil kann mit anderen geteilt und zur Erstellung von Bewerbungsschreiben, Lebensläufen etc. genutzt werden. Auch andere von der EU entwickelte Instrumente werden mit dem Europass verknüpft, zum Beispiel der Rahmen für digitale Kompetenzen (inkl. Online-Test der digitalen Kompetenzen) und der Common European Framework of Reference for Language skills. Die Europäische Taxonomie der Fähigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe (ESCO), die mit dem Ziel entwickelt wurde, die Mobilität von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in Europa zu fördern, soll nicht nur mit EURES, dem europäischen Netzwerk der Arbeitsvermittlungen, sondern auch mit Europass verknüpft werden. Als Klassifikationsgrundlage für Instrumente des europäischen Arbeitsmarkts soll ESCO zur Vergleichbarkeit von Berufen, Kompetenzen und Qualifikationen einen entscheidenden Beitrag leisten und darüber hinaus die Identifizierung von Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt unterstützen.

Damit entsprechen auch die Instrumente der EU den beiden großen Ansätzen in der Validierung: Das Konzept des Qualifikationsrahmens, das vom Bildungssystem her entwickelt ist, steht dem arbeitsmarktorientierten Klassifikationssystem ESCO gegenüber, mit dem Vorhaben, über ESCO und Europass beide Stränge zu verbinden.

Erste Bestrebungen, die ESCO-Klassifikationen für eine Zertifizierung von Kompetenzen unabhängig von nationalen Strukturen zu etablieren, werden mit den ESCO Badges[4] beschritten, die es Unternehmen ermöglichen, „Badges", also elektronische Zertifikate, unter Verwendung der ESCO-Klassifikation zu erstellen.

4 http://www.escobadges.eu/

6 Wie können die an Validierung geknüpften Erwartungen erfüllt werden?

Die eingangs aufgeführten Erwartungen an Validierungsverfahren umfassen sowohl den Erwerb von Bildungszertifikaten als auch die Arbeitsmarktintegration. Und obwohl Bildungszertifikate selbstverständlich eine hohe Bedeutung für den Arbeitsmarkt haben, gibt es auch jenseits von Bildungszertifikaten Validierungsinstrumente, die eine Integration in den Arbeitsmarkt unterstützen können. Unterschiedliche Verwendungszusammenhänge und die Anforderungen unterschiedlicher Qualifikationsniveaus legen die unterschiedliche Ausgestaltung von Validierungsverfahren nahe, insbesondere bei der Identifizierung und Dokumentation von Kompetenzen.

Wenn die Anerkennung verschiedenster Lernergebnisse als ein übergreifendes Prinzip lebenslangen und lebensweiten Lernens als gesamtgesellschaftlich geteiltes Prinzip Bildungssystem und Arbeitsmarkt durchdringt, sollten diese unterschiedlichen Verfahren jedoch miteinander kommunizieren können. Dies gilt nicht nur für informelles Lernen, sondern auch für alle zertifizierten Lernabschnitte des formalen und non-formalen Lernens.

Zu bedenken ist, dass in Validierungsverfahren, die auf die Erlangung eines Bildungszertifikats zielen, diejenigen Kompetenzen zu identifizieren und nachzuweisen sind, die Bestandteil des Standards sind. Alle anderen Kompetenzen, die eine Person nachweisen könnte, werden nicht betrachtet oder zertifiziert, ebenso wie die Interessen und Motivationen.

Auch andere Faktoren müssen berücksichtigt werden: Sollten die vorhandenen Kompetenzen in verschiedenen Berufsbildern enthalten sein, müssten auch Arbeitsmarktchancen, Weiterbildungsmöglichkeiten und individuelle Motivation einbezogen werden, im Rahmen einer Kompetenzbilanzierung, oder zumindest in einer ausführlichen Eingangsberatung. Nicht immer muss das am schnellsten erreichbare Ziel das für das Individuum beste sein.

Noch nicht absehbar ist, welche Möglichkeiten sich zukünftig durch die Digitalisierung von Kompetenzfeststellungen ergeben werden. Mit MySkills wurde ein arbeitsmarktorientiertes digitalisiertes Verfahren vorgestellt, und auch andere Validierungsverfahren setzen digitalisierte Instrumente insbesondere zur Selbsteinschätzung ein (Luomi-Messerer, 2019). Auch die Aktivitäten der EU weisen mit dem Europass und ESCO in diese Richtung. Für die Validierung von Bildungsabschlüssen werden digitale Instrumente eine große Chance bieten, wenn sie in den nationalen Bildungssystemen eingeführt worden sind.

7 Validierungsverfahren als Gesamtstrategie

Die betrachteten Verfahren zeigen zahlreiche Möglichkeiten zur Gestaltung von Validierungsverfahren, zu ihrer Verankerung im Bildungssystem und zu Anwendungen auf dem Arbeitsmarkt.

Ein arbeitsmarktorientierter Ansatz wie ESCO erlaubt eine zumindest auf den ersten Blick europaweit einheitliche Beschreibung von Tätigkeitsprofilen, die durch eine Kombination von Selbstbewertung, Online-Tests und elektronischen Badges erstellt werden können. Ob die von ESCO bereitgestellten Beschreibungen die nötige Dichte aufweisen, um über eine erste Einschätzung eines Profils hinaus Kompetenzen beschreiben zu können, wird sich zeigen. Eine Verwendung einer derartigen Klassifikation ohne Rückbindung an nationale Bildungsstandards im Rahmen von Validierungsverfahren wird vor allem in den Ländern, in denen Bildungsabschlüsse auch mit dem Tarifsystem verbunden sind, nur einen eingeschränkten Nutzen haben, auch wenn sie in gewissem Maß zu Mobilität und Zugang zum Arbeitsmarkt beitragen könnte. Arbeitsmarktorientierte Verfahren wie MySkills haben jedoch den Vorteil, sprachliche Anforderungen, insbesondere bei neu Zugewanderten, anders gestalten zu können als bei Abschlüssen im Bildungssystem. Wenn sie neben der Orientierung auf den Arbeitsmarkt die Möglichkeiten des Anschlusses an das Bildungssystem nicht aus den Augen verlieren, können sie ein wichtiger Baustein einer Gesamtstrategie sein.

Der französische Ansatz, die Aufnahme in ein nationales Qualifikationsregister, zumindest für nicht reglementierte Berufe, an das Vorhandensein eines Validierungsverfahrens zu knüpfen, erscheint grundsätzlich sinnvoll. Dabei könnten in unterschiedlichen Bildungsbereichen und auf unterschiedlichen Niveaus des Bildungssystems durchaus unterschiedliche Verfahren eingesetzt werden. Neue, technologiebasierte Methoden der Kompetenzerfassung sollten dabei berücksichtigt werden. Ob es sinnvoll ist, Teile von Qualifikationen unterhalb eines Abschlusses zu zertifizieren, muss vor den Herausforderungen des nationalen Bildungssystems und Arbeitsmarkts entschieden werden. Auf jeden Fall sollte die Möglichkeit bestehen, durch Weiterbildung zeitnah Lücken zu schließen, die im Validierungsverfahren sichtbar werden. Sollte die Möglichkeit der Vermittlung von Teilqualifikationen bestehen, müsste andererseits auf die Möglichkeit verwiesen werden, nach Integration in den Arbeitsmarkt einen Abschluss auch durch Validierung der noch fehlenden Teile erreichen zu können. Die Verknüpfung mit einem nationalen und dem europäischen Qualifikationsrahmen würde grundsätzlich eine nationale und europaweite Lesbarkeit gewährleisten, unabhängig vom „Qualifikationsverfahren“. Öffentliche Finanzierung, zumindest für Geringqualifizierte, sollte gewährleistet sein und die in Beratung und Bewertung eingebundenen Personen sollten darin unterstützt werden, qualitativ hochwertige Arbeit zu leisten.

Und wie kann gewährleistet werden, dass Validierungsverfahren auch genutzt werden? Bekanntheit ist eine Voraussetzung, sowohl bei den Personen, die sich durch Anerkennung ihrer Kompetenzen beruflich weiterentwickeln wollen, als auch in den Unternehmen. Arbeitsvermittlung und Berufsberatung, aber auch Bildungsdienstleister müssen hier tätig werden, insbesondere in Branchen mit Fachkräftemangel. Arbeitsvermittlung und Berufsberatung sollten Arbeitssuchenden mit geeigneten Instrumenten die Möglichkeiten der beruflichen Weiterentwicklung unter Einbeziehung von Validierungen vorstellen und Personalabteilungen einen Blick dafür

entwickeln, geeignete Kandidatinnen und Kandidaten in der Belegschaft und bei Bewerbungen zu entdecken. Damit sich die Mühe, die in jedem Fall mit einem Validierungsverfahren verbunden ist, lohnt, muss auch ein für das Individuum angemessener Nutzen realisierbar sein: ein sicherer Arbeitsplatz, ein höheres Gehalt oder zumindest ein klarer Weg dorthin, auf dem erste Schritte eingeschlagen wurden.

Literatur

Aggarwal, A. (2015). *Recognition of prior Learning: Key success factors and the building blocks of an effective system*. International Labour Organization.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019). *Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie*. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nws_strategiepapier_barrierefrei_de.pdf

Cedefop (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Cedefop (2021). *European inventory on NQF 2020- France*. https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/france-european-inventory-nqf-2020

Cedefop, European Commission, ICF (2019). European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: *Synthesis report*. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf

Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DR), (22. März 2011). https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf

EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (2008/C 111/01)

EMPFEHLUNG DES RATES vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (2012/C 398/01).

Geldermann, B., Seidel, S. & Severing, E. (2009). *Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen*. W. Bertelsmann.

Gössling, B. & Sloane, P. F. E. (2015). „The German Case“: Warum Qualifikationsrahmen in Deutschland nicht zu einer lernergebnisorientierten Erfassung informell erworbener Kompetenzen beigetragen haben und wie es doch gehen könnte. In G. Niedermair (Hrsg.), *Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde* (S. 321–347). Traunerz.

Gutschow, K. (2003). Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener berufliche Kompetenzen in Frankreich: Die Rolle des bilan de compétence. In G. A. Straka (Hrsg.), *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen: Ergebnisse der Fachtagung „Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen“*. S. 127–140. Waxmann.

Gutschow, K. (2020). Validierung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 455–484). Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6

Klingovsky, U. (Hrsg.), Schmid, M. (2018). *Validieren und Anerkennen. Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen- eine Auslegeordnung für die Schweiz. hep.*

Luomi-Messerer, K. (2019*). European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update*. Thematic report: How digital forms of assessment and self-assessment might place a new challenge and opportunity for assessment methodologies. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_digital.pdf

Mathou, C. (2019). *European Inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update 2018: France*. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_France.pdf

Salini, D., Weber Guisan, S. & Tsandev, E. (2019). *European Inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Switzerland*. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Switzerland.pdf

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Elemente zur Gestaltung von Validierungsverfahren 481

Autorin

Katrin Gutschow ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Personenbezogene Dienstleistungsberufe, Querschnittsaufgaben“ im Bundesinstitut für Berufsbildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die abschlussorientierte Qualifizierung Erwachsener und Prüfungen in der dualen Berufsausbildung.
Kontakt: gutschow@bibb.de

VII.3 Validierung in Deutschland, Österreich und der Schweiz – eine Sammlung berufs- und abschlussbezogener Verfahren

Martin Schmid

Abstract

Validierungsverfahren existieren in unterschiedlichen Formen und in unübersichtlicher Zahl, sodass eine Sammlung und Systematisierung mit verschiedenen Problemen konfrontiert wird. Um eine aussagekräftige Übersicht zusammenzustellen, werden in diesem Artikel deshalb zunächst die Fragen geklärt, was unter Validierung zu verstehen ist, welche Ziele sie verfolgen und welche Zielgruppen sie ansprechen wollen. Entsprechend diesen Kriterien werden einige Validierungsverfahren von Deutschland, Österreich und der Schweiz ausgewählt und analog einer einheitlichen Ordnungsstruktur kurz beschrieben. Die Sammlung hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ziel ist die beispielhafte Darstellung von Verfahren, die für die Teilnehmenden hilfreich sind zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit und zur beruflichen Integration.

Schlagworte: Lebenslanges Lernen, Beschäftigungsfähigkeit, niedrigqualifizierte Menschen, Zertifikat, Standortbestimmung

Validation procedures exist in different forms and in a confusing number, so that a collection and systematization is confronted with various problems. In order to compile a meaningful overview, this article therefore first clarifies the questions of what is meant by validation, what goals they pursue, and which target groups they aim to address. In accordance with these criteria, some validation procedures from Germany, Austria and Switzerland are selected and briefly described in analogy to a standardized classification structure. The collection has no claim to completeness. The aim is to present examples of procedures that are helpful for participants in securing employability and professional integration.

Keywords: lifelong learning, employability, low-skilled people, certificate, site assessment.

Einleitung

Das letzte Kapitel dieses Sammelbandes gibt einen Überblick über verschiedene Validierungsverfahren, wie sie derzeit im deutschsprachigen Raum sowie in der französischsprachigen Schweiz angeboten werden. Selbstredend handelt es sich nicht um eine vollständige Auflistung. Dazu ist das Feld zu heterogen. Ziele, Zielgruppen, bildungspolitische, sozialpolitische und ökonomische Interessen, die Zusammensetzung der Akteurinnen und Akteure und ihre jeweiligen Antriebe wie auch unterschiedliche pädagogische Ausrichtungen wirken auf die Ausgestaltung der Verfahren ein und erschweren die Auswahl. Je nach Verständnis von Validierung könnte die nachstehende Auflistung auch mehr oder weniger Verfahren beinhalten. Es ist deshalb notwendig, zu Beginn zu deklarieren, nach welchen Kriterien die Verfahren ausgewählt und systematisiert wurden. Doch auch selbst in Anwendung eines kriteriengestützten Auswahlprozesses ist je nach Verfahren abzuwägen, ob die Kriterien hinreichend erfüllt sind oder ob auf eine Darstellung verzichtet werden soll. Eine zusätzliche subjektive Einschätzung über die Zuordnung einiger Verfahren ist deshalb nicht auszuschließen. Es kann vorkommen, dass einige Verfahren aufgelistet werden, obwohl ihre Erwähnung unter Berücksichtigung der Auswahlkriterien zweifelhaft ist. Dasselbe gilt auch im umgekehrten Fall. Dennoch wurde versucht, die Selektion mit großer Sorgfalt zu treffen. Nachstehend sollen zunächst die Auswahlkriterien für die Aufnahme oder die Weglassung der einzelnen Validierungsverfahren beschrieben werden. Im Anschluss daran wird erläutert, nach welcher Ordnungssystematik die Verfahren aufgeführt werden. Danach erfolgt die Präsentation der Verfahren. Ziel der jeweiligen Darstellungen ist eine möglichst knappe Beschreibung mit Hinweisen, wo Interessierte weiterführende Informationen finden können.

Auswahlkriterien

Um Auswahlkriterien benennen zu können, scheint der Bezug zu einem engen Verständnis des Validierungsbegriffes zielführend zu sein, da eine zugespitzte Definition eine zumindest grobe Selektion zulässt. Allerdings wird der Begriff uneinheitlich verwendet und Überschneidungen mit anderen Begriffen wie beispielsweise mit dem Begriff der Anerkennung sind nicht unüblich (Petrini, 2011). An dieser Stelle soll auf wenige, bereits vorhandene Definitionen zurückgegriffen werden, die einerseits auf den Kern von Validierung verweisen und helfen, das Feld einzugrenzen. Andererseits ermöglichen sie Anknüpfungspunkte für die Formulierung einer eigenen Definition von Validierung, die der Auswahl zugrunde liegen wird. Dies mag etwas unsystematisch klingen, ermöglicht jedoch einen vereinfachten Zugang zu den Verfahren und plausibilisiert die Auswahl auf einfache Art und Weise. Doch zunächst zum Kern von Validierungsverfahren: Anliegen von Validierungsverfahren ist grundsätzlich die Bedeutungszuschreibung. Dies ergibt sich aus der Herleitung des Begriffes. Der Ursprung des Wortes „Validierung“ stammt aus dem französischen „valider“ bzw. dem lateinischen „valere“, was so viel bedeutet wie „einen Wert geben“, „den Wert von etwas feststellen“, „etwas für gültig erklären“ oder eben auch „etwas anerkennen“ (Klingovsky & Schmid, 2018). Dieser Wert wird in aller Regel durch ein Zertifikat – in wel-

cher Form auch immer – verliehen. So können – wie Validierung im pädagogischen Verständnis aufgefasst wird – noch nicht zertifizierten Lernleistungen Werte zugeschrieben werden. Gemeint sind damit in aller Regel informell erworbene Kompetenzen, die im Beruf im Sinne von Erfahrungslernen, in der Freizeit oder in der Familie entwickelt wurden. Formale und non-formale Bildungsleistungen bleiben somit ausgeschlossen, da ihnen bereits ein Wert in Form von Zertifikaten zugesprochen wurde. Validierungsverfahren im hier gemeinten Sinn beschränken sich entsprechend auf informelles Lernen und auf informell erworbene Kompetenzen. Mit dieser Einschränkung auf einen wesentlichen Kern von Validierungsverfahren kann nun auf bekannte Definitionen zurückgegriffen werden, um die Auswahlkriterien bestimmen zu können. Ausganglage bildet die Definition von Cedefop (2014, S. 289): „Die Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nichtformalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung". Formale Bildungsabschlüsse und nonformale Bildungsleistungen sind gemäß dieser Definition ebenfalls enthalten, was dem hier formulierten Anspruch auf Begrenzung auf das Wesentliche widerspricht. Hingegen ist die „In-Wert-Setzung" (Schmid & Kraus, 2018) in Form eines Zertifikates gegeben, wobei offenbleibt, wer dieses Zertifikat ausstellt und welche Reichweite damit verbunden ist. Eine weitere Definition soll helfen, die Validierung im hier gemeinten Sinn besser zu fassen: „Die Validierung von Bildungsleistungen ermöglicht es, in einem strukturierten Verfahren unterschiedlichste Bildungsleistungen zu erfassen, die beruflichen Handlungskompetenzen zu bescheinigen und einen formalen Abschluss zu erlangen" (BBT, 2010, S. 5). Hier ist zu fragen, was unter „unterschiedlichste Bildungsleistungen" zu verstehen ist. Gemeint können auch formale Bildungsabschlüsse sein, obwohl das Verfahren, das auf der zitierten Definition aufbaut, in erster Linie informell erworbene Kompetenzen im Blick hat. Hier bleibt die Definition unscharf. Umso zugespitzter wird auf den Erwerb von formalen Bildungsabschlüssen verwiesen, der hier explizit und ausschließlich gemeint ist. Leider gibt es nur sehr wenige Verfahren, die dies ermöglichen, sodass diese Definition die Auswahl zu sehr einengen würde. An beiden Definitionen gemeinsam ist aber das strukturierte Vorgehen, das den Validierungsverfahren zugrunde liegen muss. Werden aus den beiden zitierten Varianten nun die relevanten Aspekte selektioniert, orientiert sich die Sammlung der Validierungsverfahren in diesem Kapitel zunächst einmal an der strukturierten Sichtbarmachung von informell erworbenen Kompetenzen in Beruf, Freizeit und Familie, die durch eine zuständige Behörde oder Institution bescheinigt oder zertifiziert werden. Problematisch an dieser Ausrichtung ist Bescheinigung oder Zertifizierung, wie es eigentlich die Herkunft des Validierungsbegriffes auch nahelegen würde. Es ist zu fragen, ob bei Kompetenzbilanzierungen, sei es in Form von Tests, Assessments oder Selbsteinschätzungen, die verschriftlichten Ergebnisse dieser Bilanzierungen bereits als Bescheinigung reichen, um in die nachfolgende Auswahl aufgenommen zu werden. Hilfreich bei der Beantwortung dieser Frage ist die Überlegung, mit welchem Ziel und für welche Zielgruppen Validierungsverfahren

angeboten werden (Schmid, 2019). Passend dazu hat der Rat der Europäischen Union (2012, S. 1) schon vor einigen Jahren festgehalten: „Die Validierung von Lernergebnissen, insbesondere Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die auf nichtformalem und informellem Wege erzielt werden, kann für die Steigerung von Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität eine wichtige Rolle spielen und insbesondere sozio-ökonomisch benachteiligte oder niedrigqualifizierte Menschen verstärkt für lebenslanges Lernen motivieren" (Schmid, II.3). Diese Definition umreißt die Zielgruppe einerseits als Personen, die ihre Beschäftigungsfähigkeit steigern wollen, andererseits als sozio-ökonomisch benachteiligte oder niedrigqualifizierte Menschen mit dem Ziel, sie zum Lernen zu motivieren. In diesem Sinne handelt es sich um eine explizite Fokussierung auf zwei bestimmte Adressatenkreise, die jedoch im Diskurs über Validierungsverfahren nicht unerheblich und vor allem auch hilfreich sind, eine plausible Sammelstrategie von relevanten Verfahren aufzustellen. So wird mit dieser Definition die alleinige Bilanzierung von Kompetenzen grundsätzlich ausgeschlossen, auch wenn damit unter Umständen auch Ziele verbunden sind wie beispielsweise die Ortung von Kompetenzlücken zum Zwecke einer gezielten Auswahl von Weiterbildungen, wie dies der europäische Rat vorsieht. Dennoch bleibt die Abgrenzung zwischen Validierungsverfahren mit Berufsbezug und Bilanzierung schwierig, und es ist in vielen Fällen abzuwägen, ob der Schwerpunkt des Verfahrens eher auf der einen oder auf der anderen Seite liegt und ob es entsprechend in die Sammlung aufgenommen oder ausgeschlossen wird.

Als Wegweiser durch die verschiedenen Validierungsverfahren und als Orientierung für die Auswahl gilt entsprechend den bisherigen Ausführungen folgende Abgrenzung: Validierung ist ein strukturiertes und standardisiertes Verfahren zur Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit sowie für sozio-ökonomisch benachteiligte und niedrigqualifizierte Personen zur Sicht- und Nutzbarmachung informell erworbener Kompetenzen. Ziel ist die berufliche (Re-)Integration und/oder die Höherqualifizierung mittels einer Zertifizierung durch eine Behörde oder durch eine Institution. Mit dieser Eingrenzung wird eine ganze Reihe von Verfahren explizit und teilweise auch implizit ausgeschlossen, die sich in den vergangenen Jahren etabliert haben und aus der Bildungslandschaft und aus der Sozialpolitik kaum mehr wegzudenken sind. So werden Verfahren nicht berücksichtigt, die Zugänge zu Bildungsinstitutionen ermöglichen oder Bildungsgutschriften beispielsweise in Form von Dispensationen zum Ziel haben. Der Grund dafür liegt einerseits darin, dass weder die erwähnten Ziele angestrebt, noch die Zielgruppen angesprochen werden, andererseits ist es aber auch so, dass insbesondere im Hochschulbereich, in dem diese Verfahren aktuell wichtig werden, zahlreiche und sehr unterschiedliche Verfahren existieren, die je nach Hochschule stark variieren (Fellner et al., 2022). Eine einigermaßen sinnvolle und vollständige Darstellung wäre deshalb unmöglich. Im Migrationsbereich fallen alle Verfahren raus, die ein Anerkennungsverfahren bzw. eine Gleichwertigkeitsbeurteilung bereits zertifizierter Schul- und Ausbildungskarrieren, die im Herkunftsland erworben bzw. durchlaufen wurden, vorsehen. Der Grund liegt in der ausschließlichen Konzentration auf die formale Bildung. Aber auch die Externenprüfung in Deutschland und – zumindest teilweise – die ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung in

Österreich werden nicht in die Sammlung aufgenommen. Dies deshalb, weil der Schwerpunkt auf der Zulassung zu einer formalen Prüfung durch den Nachweis von Berufserfahrung und nicht auf dem Nachweis von informell erworbenen Kompetenzen liegt. Es findet kein strukturiertes und standardisiertes Verfahren zur Kompetenzerfassung statt. Schließlich bleiben auch Verfahren unberücksichtigt, die eine kollektive Validierung von informell erworbenen Bildungsleistungen vorsehen, wie sie beispielsweise in der Schweiz bei den Monopolberufen, die bei Post und Bahn erlernt wurden, bei der Umschulung dieser Beamten in die allgemeine berufliche Grundbildung zur Anwendung kamen.

Ordnungssystematik

Die Darstellung der Verfahren erfolgt einerseits anhand der drei Länder Deutschland, Österreich und Schweiz, und andererseits entlang der Systematik von Validierungsverfahren nach Schneeberger et al. (2009). Die Autoren nehmen eine dreigliedrige Typisierung vor (vgl. auch Annen, I.2):

Integrativer Typ

Summative Verfahren, die auf ein Zertifikat abzielen, das im formalen Bildungssystem verortet, rechtlich abgestützt und somit gleichwertig ist mit auf traditionellem Bildungsweg erworbenen Zertifikaten. Individuelle Kompetenzen werden an formalen Qualifikationsanforderungen und Maßstäben gemessen. Diese Verfahren haben dadurch normativen Charakter, die Beurteilung erfolgt individuell.

Autonomer Typ

Summative Verfahren, die zur Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem führen. Die Verfahren konzentrieren sich bei der Kompetenzerfassung auf den Ist-Zustand und orientieren sich hauptsächlich an quantitativen und kriterienbasierten Tests aus der Arbeits- und Organisationspsychologie oder an personalwirtschaftlichen Instrumenten. Die ausgestellten Zertifikate sind weniger funktions- oder bereichsübergreifend und beziehen sich in der Regel auf eine spezifische Domäne. Sie bestehen autonom neben den Zertifikaten des formalen Bildungssystems.

Sekundierender Typ

Formative Verfahren, über die keine Zertifikate erlangt werden. Dieser dritte Typus bezieht sich auf das informelle Lernen und setzt den Akzent auf individuelle Entwicklungsprozesse, wobei er sich Methoden wie Kompetenzbilanzierungsverfahren und Portfolios zu eigen macht. Ihm zuzuordnende Verfahren sind vor allem in der Erwachsenenbildung und bei Beratungskonzepten zu finden. Da sie individuelle Kompetenzen und Entwicklungsperspektiven sichtbar machen, wirken Verfahren des sekundierenden Typs unterstützend für die Erlangung formaler wie non-formaler Zertifikate.

Von besonderem Interesse für die nachfolgende Sammlung sind vor allem der integrative und der autonome Typus, sofern letzterer einen berufsspezifischen Bezug

aufweist und die erwähnten Zielgruppen und Ziele im Blick hat. Der sekundierende Typ wird tendenziell nicht in die Sammlung aufgenommen, da oft der Berufsbezug sowie eine Zertifizierung fehlen und somit wesentliche Anforderungen an die hier gestellten Verfahren nicht erfüllt werden. Trotzdem konnten einige Verfahren gefunden werden, die sinnvollerweise aufgeführt werden müssen, da die Kriterien zur Aufnahme mehr oder weniger erfüllt sind. Auch ist die Zuteilung zum autonomen oder zum sekundierenden Typ nicht immer eindeutig, und es hätte in einigen Fällen auch eine andere Zuordnung erfolgen können. In Einzelfällen trifft dies auch auf den integrativen Typ zu.

Die Darstellung der einzelnen Verfahren erfolgt möglichst kurz und prägnant. Es werden nur einige wenige Kriterien erwähnt und knapp ausgeführt. Für weiterführende Informationen wird jeweils eine Internetadresse angegeben. Ansonsten werden die Verfahren mit folgenden Kriterien umschrieben: Name des Verfahrens, Träger, Zielgruppen, Ziele, Methoden, Bemerkungen, Web-Adressen.

1 Deutschland

Die Validierungslandschaft in Deutschland kann als heterogenes Mosaik bezeichnet werden, das lokale, regionale, sektorale und nationale Ansätze und Initiativen beinhaltet. Seit 2012 wurden zahlreiche Projekte gestartet, die sich mit verschiedenen Methoden an die Bedürfnisse unterschiedlicher Zielgruppen wandten, in ihren Reichweiten jedoch überschaubar und eingeschränkt blieben. Sie sind mehrheitlich dem sekundierenden Typus zuzuordnen und weisen kaum unmittelbare Berufsbezüge auf. Diese werden deshalb nicht aufgeführt. Validierungsverfahren mit explizitem Bezug zum Bildungssystem sind nur ganz wenige vorhanden (Ball, 2019).

1.1 Integrativer Typ

ValiKom	
Träger	• Westdeutscher Handwerkskammertag • Deutscher Industrie- und Handelskammertag • Deutscher Handwerkskammertag • Verband der Landwirtschaftskammern
Zielgruppe	Berufserfahrene Personen im Alter von mindestens 25 Jahren ohne Abschluss
Ziele	„Offizielle" Gleichwertigkeitsbescheinigung zu einem Referenzberuf
Methoden	1. Information und Beratung 2. Dokumentation der Kompetenzen mithilfe einer Selbsteinschätzung mit Bezug zum Referenzberuf 3. Bewertung durch Berufsexpertinnen und -experten 4. Zertifizierung über die volle oder teilweise Gleichwertigkeit mit dem Referenzberuf
Bemerkungen	Derzeit ist das Verfahren in 42 Berufen möglich.
Web-Adresse	https://www.validierungsverfahren.de/startseite

1.2 Autonomer Typ

Teilqualifikationen – Chancen nutzen!	
Träger	• Deutscher Industrie- und Handelskammertag • Die Arbeitgeber BDA • Arbeitsgemeinschaft der Bildungswerke der Deutschen Wirtschaft ADBW e. V.
Zielgruppe	Berufserfahrene Personen über 25 Jahre ohne Abschluss, für die der klassische Weg zu einem Berufsabschluss nicht infrage kommt.
Ziele	Berufsspezifische Teilqualifikationen (Zertifikate), die in der Summe alle Aspekte eines Berufsbildes abdecken und zu einem offiziellen Berufsabschluss führen können.
Methoden	Individuell festgelegtes Kompetenzbilanzierungsverfahren
Bemerkungen	Der Berufsabschluss wird über eine Externenprüfung ermöglicht.
Web-Adresse	https://www.arbeitsagentur.de/bildungstraeger/berufsanschlussfaehige-teilqualifikationen https://teilqualifikation.dihk.de/de https://www.nachqualifizierung.de/

MySkills – Berufliche Kompetenzen erkennen	
Träger	Bundesagentur für Arbeit
Zielgruppe	Erwerbsarbeitsuchende Personen
Ziele	Sichtbarmachung und Bilanzierung von Handlungskompetenzen im gewählten Referenzberuf
Methoden	Online-Test
Bemerkungen	Die Ergebnisse zeigen, wie viel Wissen die Kandidatinnen und Kandidaten in den jeweiligen Handlungsfeldern mitbringen – unabhängig davon, ob es durch eine formale Ausbildung oder durch praktische Tätigkeiten erworben wurde.
Web-Adresse	https://www.arbeitsagentur.de/institutionen/myskills

Deine Berufserfahrung zählt	
Träger	Bertelsmann Stiftung
Zielgruppe	Berufserfahrene Migrantinnen und Migranten
Ziele	Sichtbarmachung von Berufserfahrung, die bspw. bei Bewerbungen vorgelegt werden kann.
Methoden	Selbsteinschätzung mithilfe von Arbeitssituationen (Fotografien)
Bemerkungen	Das Tool lässt anhand der Selbsteinschätzung auch die Suche nach Berufen zu, für die sich die Teilnehmenden besonders eignen.
Web-Adresse	https://meine-berufserfahrung.de/o

CAIDANCE-R Kompetenzanalyse für Flüchtlinge	
Träger	HR Diagnostics Identifying Talent
Zielgruppe	Nach Deutschland geflüchtete Personen
Ziele	Schriftlicher Bericht über die vorhandenen Kompetenzen
Methoden	Psychologisches Testverfahren
Bemerkungen	Die Ergebnisse des Tests werden direkt mit den Anforderungen von Berufsgruppen und von Ausbildungsgängen des Arbeitsmarktes abgeglichen.
Web-Adresse	https://www.hr-diagnostics.de/loesungen/anwendungsfaelle/caidance-r

hamet 3	
Träger	Diakonie-Stetten e. V.
Zielgruppe	• Schülerinnen und Schüler am Übergang Schule – Beruf • Teilnehmende in Berufsvorbereitungsmaßnahmen • Menschen mit Fluchterfahrungen • Mitarbeitende in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen
Ziele	Systematisches Erkennen individueller, berufsbezogener und berufsübergreifender Kompetenzen und möglicher Entwicklungschancen
Methoden	Standardisierte Tests sowie handlungsorientierte Aufgaben
Bemerkungen	Zur Durchführung der hamet-Methode müssen die Testleitenden an einer Schulung teilnehmen.
Web-Adresse	https://hamet.diakonie-stetten.de/diagnostik-mit-hamet.html

1.3 Sekundierender Typ

Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung (GRETA)	
Träger	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Zielgruppe	Berufserfahrene Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner
Ziele	• Lehrende bei der Anerkennung der Kompetenzen unterstützen • Die Professionalität von Lehrenden in der Weiterbildung unterstützen • Die Qualität von Weiterbildung erhöhen • Langfristig den Status der Weiterbildung aufwerten
Methoden	• Portfolio plus: Onlinetool, mit dem die Kompetenzen der Lehrenden strukturiert identifiziert und dokumentiert und von einer GRETA-Gutachterin bzw. einem GRETA-Gutachter begutachtet werden. • Reflexionsbogen: Fragebogen für die erste Auseinandersetzung mit den eigenen pädagogischen Kompetenzen. Der Bogen dient ausschließlich der eigenen Standortbestimmung und wird nicht bewertet.
Bemerkungen	Die Kandidatinnen und Kandidaten erhalten kein Zertifikat, jedoch eine individuelle Kompetenzbilanz, die sie beispielsweise bei Bewerbungen beilegen können.
Web-Adresse	https://www.greta-die.de/

ProfilPASS	
Träger	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Zielgruppe	• Personen, die sich beruflich weiterentwickeln möchten • Personen, die (wieder) ins Erwerbsleben eintreten möchten • Personen, die vor einer beruflichen oder persönlichen (Neu-)Orientierung stehen • Personen, die ihr Lernen planen wollen
Ziele	Systematische Ermittlung und Darstellung der Kompetenzen aus allen Lebensbereichen und -phasen
Methoden	Individuelles Portfolio-Verfahren oder Profil-PASS-Beratung
Bemerkungen	Die Portfolio-Vorlage zum Ausfüllen gibt es für verschiedene Zielgruppen: für junge (und benachteiligte) Menschen, für die Selbstständigkeit, für den Entwicklungsdienst bzw. für den zivilen Friedensdienst sowie für Neuzugewanderte in einfacher Sprache. Das Portfolio kann ausgedruckt oder am Bildschirm ausgefüllt werden.
Web-Adresse	https://www.profilpass.de/f

2 Österreich[1]

Österreich verfügt über ein differenziertes Bildungssystem, dessen formale Qualifikationen sowohl für Arbeitnehmende als auch für Arbeitgebende einen hohen Stellenwert haben und auf dem Arbeitsmarkt eine große Rolle spielen (Markowitsch, 2009). Aufgrund dieser starken Formalisierung wurde in Österreich lange kein Bedarf gesehen, Anerkennungssysteme für non-formal und informell erworbene Kompetenzen zu etablieren. Dennoch ist ein erklärtes Ziel der österreichischen Bildungspolitik, dass die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen gewährleistet ist und ausgebaut wird (Geldermann et al., 2009). Dazu wurde im November 2017 die „Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich" beschlossen. Sie soll einen gemeinsamen strategischen Rahmen für die bereits vorhandenen und neu entstehenden Validierungsinitiativen bieten, um deren (Weiter-) Entwicklung, Koordination und Qualitätssicherung zu fördern (Luomi-Messerer, 2019).

1 Die Darstellung der österreichischen Verfahren erfolgt unter anderem entlang einer unveröffentlichten Darstellung von Karin Gugitscher (2021) „Verfahren zur Validierung von nicht durch das (nationale) formale Bildungssystem zertifizierten Kompetenzen in Österreich" sowie aufgrund von Hinweisen von Peter Schlögl und Monika Kastner. An dieser Stelle gebührt ihnen allen großer Dank!

2.1 Integrativer Typ

Du kannst was!	
Träger	Arbeiterkammer (AK)
Zielgruppe	• Erfahrene Berufspersonen ohne Abschluss ab 22 Jahren • Personen mit Migrationshintergrund ohne in Österreich anerkannten Berufsbildungsabschluss
Ziele	Formales Abschlusszertifikat
Methoden	1. Information und Beratung 2. Fünf Workshops, in denen die berufsbezogenen Kenntnisse erfasst werden 3. Fehlende Kompetenzen werden in Weiterbildungen erworben 4. Qualifikationscheck, in der Regel durch Portfolioarbeiten oder berufspraktische Arbeiten 5. Zertifizierung
Bemerkungen	• Das Projekt wird in den Bundesländern Salzburg, Oberösterreich, Burgenland, Vorarlberg und Kärnten umgesetzt. • Bislang können auf diesem Weg noch nicht für alle Berufe Zertifikate erworben werden. Das Angebot wird jedoch laufend erweitert.
Web-Adresse	https://www.favooe.at/initiativen/du-kannst-was https://sbg.arbeiterkammer.at/dukannstwas

Meine Chance – Ich kann das	
Träger	Arbeitsmarktservice (AMS) Wien
Zielgruppen	• Erfahrene Berufspersonen ohne Abschluss ab 22 Jahren • Jugendliche, die eine Berufslehre abgebrochen haben • Personen mit einer im Ausland absolvierten Berufsausbildung, die nicht anerkannt wird Das Angebot richtet sich nur an Personen in den Bereichen Büro, Koch/Köchin, Restaurationsfachfrau/-mann.
Ziele	Formales Abschlusszertifikat
Methoden	1. Selbsteinschätzung 2. Kompetenzfeststellung 3. Bei Kompetenzlücken Besuch von Kursen 4. Lehrabschlussprüfung
Bemerkungen	Die außerordentliche Lehrabschlussprüfung findet bei der Wirtschaftskammer Wien statt. Die Prüfungsvorschriften sind identisch mit den Vorschriften für Personen, welche die Prüfung „regulär“ absolvieren.
Web-Adresse	https://www.zib-training.at/kurs/wiener-anerkennungssystem-lap/

Kompetenz mit System	
Träger	Arbeitsmarktservice (AMS)
Zielgruppe	Arbeitssuchende, die älter als 18 Jahre sind und höchstens die Pflichtschule abgeschlossen haben Das Verfahren wird derzeit in 16 Berufen angeboten.
Ziele	Formales Abschlusszertifikat und/oder Modulzertifikate
Methoden	1. Information und Beratung 2. Assessment zur Erfassung der beruflichen Kompetenzen und Abgleich mit der Kompetenzmatrix es gewählten Berufes, Wahl der Kurse 3. Basiskurs: Bereitet auf den Einstieg in den gewählten Beruf vor 4. Aufbaukurs: Vertiefung des Wissens im gewählten Beruf 5. Abschluss: Vorbereitung auf Lehrabschlussprüfung 6. Ausserordentliche Lehrabschluss-Prüfung: Die Prüfungsvorschriften sind identisch mit den Vorschriften für Personen, welche die Prüfung „regulär“ absolvieren. Quereinstiege sind immer möglich
Bemerkungen	Die Bilanzierung und Validierung von informell erworbenen Kompetenzen spielen nur am Anfang bei der Erfassung der beruflichen Kompetenzen eine Rolle.
Web-Adresse	https://www.ams.at/arbeitsuchende/karenz-und-wiedereinstieg/so-unterstuetzen-wir-ihren-wiedereinstieg/kms-kompetenz-mit-system

Ingenieur-Zertifizierung	
Träger	Das Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort beauftragt regionale Zertifizierungsstellen zur Durchführung der Verfahren
Zielgruppe	• Personen mit einem Abschluss einer höheren technischen und gewerblichen Lehranstalt (HTL) oder einem anderen (ausländischen) Abschluss, der HTL-Niveau entspricht. • Zusätzlich müssen mindestens 3 Praxisjahre in einer HTL-Fachrichtung nachgewiesen werden
Ziele	Qualifikationsbezeichnung „Ingenieurin und Ingenieur“
Methoden	1. Schriftlicher Antrag 2. Nachweis der formalen Voraussetzungen 3. Tätigkeitsbeschreibung, in der die Kompetenzen anhand von konkreten Projekten/Arbeitsaufgaben mithilfe der Liste „ingenieurmäßige Tätigkeiten“ sowie dem allgemeinen Kompetenzprofil beschrieben und nach Möglichkeit mit weiteren Dokumenten nachgewiesen werden 4. Fachgespräch 5. Zertifizierung
Bemerkungen	Die Qualifikation „Ingenieurin/Ingenieur“ ist dem Niveau 6 des nationalen Qualifikationsrahmen zuzuordnen
Web-Adresse	https://www.bmdw.gv.at/Themen/Lehre-und-Berufsausbildung/Ingenieurwesen.html

2.2 Autonomer Typ

Weiterbildungsakademie Österreich (wba)	
Träger	Kooperatives System der österreichischen Erwachsenenbildung
Zielgruppe	Berufserfahrene Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen
Ziele	Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener beruflicher Kompetenzen
Methoden/ Ablauf	1. Information und Beratung 2. Standortbestimmung mithilfe eines Portfolios 3. Noch offene Kompetenzen werden in Weiterbildungen erworben 4. 2,5-tägige Zertifizierungswerkstatt 5. Abschluss „Zertifizierter Erwachsenenbildner/zertifizierte Erwachsenenbildnerin“ 6. Weiter Spezialisierungen in Teilbereichen möglich 7. Abschluss „Diplomierte Erwachsenenbildnerin/diplomierter Erwachsenenbildner“
Bemerkungen	• Zertifizierte Erwachsenenbildnerin/zertifizierter Erwachsenenbildner (wba) ist im Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) auf Stufe 5 zugeordnet. • Diplomierte Erwachsenenbildnerin/diplomierter Erwachsenenbildner (wba) ist im Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) auf Stufe 6 zugeordnet.
Web-Adresse	https://wba.or.at/de/

Projekt Raft	
Träger	Projekt „Raft “ (Reconnaître des Acquis en Formation par le Travail), Erasmus+-Programm, verschiedene Partnerorganisationen
Zielgruppe	Formal gering qualifizierte Personen
Ziele	Anerkennung von Wissen und Fähigkeiten, die in einer arbeitsverbundenen Ausbildungssituation erworben werden sowie deren Zertifizierung (unterhalb eines Lehrabschlusses)
Methoden/ Ablauf	Im Projekt werden für die Validierung von Wissen und Fähigkeiten die dafür notwendigen Instrumente entwickelt: • Referenzrahmen • Bewertungsprozess • Beobachtungsinstrumente • Berichtswerkzeuge
Bemerkungen	Das Projekt läuft Ende 2023 aus. Wie und ob es weitergeht, ist derzeit noch offen.
Web-Adresse	https://raft-project.eu/de/home-3/

2.3 Sekundierender Typ

Qualifikationspass Wien	
Träger	• Arbeitsmarktservice (AMS) • Wien und Wiener Arbeitnehmer/Arbeitnehmerinnen Förderungsfonds (waff)
Zielgruppe	• Wienerinnen und Wiener, die nur einen Pflichtschulabschluss haben • Personen mit einer im Ausland erworbenen Qualifikation, die in Österreich nicht verwertet werden kann
Ziele	• Berufliche Orientierung • Unterstützung bis zu einem Ausbildungsabschluss oder für Weiterbildungsmaßnahmen • Motivation für berufliche Weiterentwicklung • Hilfe bei Jobsuche
Methoden	• Sammlung aller arbeitsrelevanten Unterlagen wie Lebenslauf, Teilnahmebestätigungen etc. • Auf dieser Grundlage erfolgt eine Beratung hinsichtlich möglicher Aus- und Weiterbildungen
Bemerkungen	Es handelt sich um ein persönliches Dokument, das in einer speziellen Datenbank angelegt, kontinuierlich ergänzt und auf Wusch auch ausgedruckt wird. Erfasst werden zum Beispiel auch Berufsziele etc. Informell erworbene Kompetenzen spielen eine untergeordnete Rolle.
Web-Adresse	https://www.wien.gv.at/arbeit/waff/qualifikationspass.html

Niederösterreichischer Kompetenzpass	
Träger	Niederösterreich in Zusammenarbeit mit Menschen und Arbeit GmbH
Zielgruppe	Keine spezifische Zielgruppe
Ziele	Berufliche Um- und Weiterorientierung, mehr Sicherheit bei Bewerbungsgesprächen, eigene Stärken und Fähigkeiten erkennen
Methoden	Kostenloses Onlinetool
Bemerkungen	Die Ergebnisse des Tests können ausgedruckt und einer Bewerbung beigelegt werden.
Web-Adresse	https://www.noe-kompetenzkompass.at/de

3 Schweiz

Validierungsverfahren haben in der Schweiz eine vergleichsweise lange Tradition, wobei der Stellenwert der Bilanzierung und Anerkennung von Kompetenzen in der französischen Schweiz stärker ausgeprägt ist als in der Deutschschweiz. Mit Blick auf die Gesamtschweiz waren im Wesentlichen drei Akteure maßgeblich an der Entwicklung von Validierungsverfahren beteiligt: Angestoßen haben den Prozess zunächst Berufsverbände, die informell erworbene Kompetenzen im Sinne der Qualitätssicherung und der Professionalisierung insbesondere für nicht geschützte Berufe anrechnen und registrieren lassen wollten. Zivilgesellschaftliches Engagement hatte ferner die unbezahlte (Haus-)Arbeit im Blick und wollte dieser mithilfe von Validierungsverfahren einen Wert geben. Schließlich verabschiedeten Bund und Kantone 2002 das

Berufsbildungsgesetz (BBG), in dem die Validierung von informell erworbenen Kompetenzen in der Berufsbildung wegen ihres sozialen und ökonomischen Nutzens explizit ermöglicht wurde (Klingovsky & Schmid, 2018).

3.1 Integrativer Typ

Validierung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung	
Träger	Berufsverbände
Zielgruppe	Personen mit mindestes 5 Jahren Berufserfahrung ohne Abschluss
Ziele	Formales Abschlusszertifikat (eidgenössischer Fähigkeitsausweis oder eidgenössisches Berufsattest)
Methoden	1. Information und Beratung durch kantonale Stellen 2. Bilanzierung mithilfe von Fachpersonen der zuständigen Kantone 3. Beurteilung durch Expertinnen und Experten 4. Validierung durch Validierungsorgan 5. Zertifizierung durch Kantone
Bemerkungen	Die Validierung von Bildungsleistungen ist gesetzlich geregelt. Voraussetzung ist, dass die Trägerschaften entsprechende Regelungen und Ausführungsbestimmungen erstellt haben, die der Bund anerkannt hat.
Web-Adresse	https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/projekte-und-initiativen/berufsabschluss-fuer-erwachsene/handbuch-berufliche-grundbildung-fuer-erwachsene/validierung-von-bildungsleistungen.html https://www.berufsbildung.ch/dyn/9640.aspx

Gleichwertigkeitsbeurteilung in der Erwachsenenbildung	
Träger	Schweizerischer Verband für Weiterbildung (SVEB)
Zielgruppe	Je nach angestrebtem Abschluss Personen mit 2 bzw. 5 Jahren Berufspraxis in der Erwachsenenbildung
Ziele	SVEB-Zertifikat Kursleiterin/Kursleiter (Stufe 1), eidgenössischer Fachausweis Ausbilderin/Ausbilder (Stufe 2, 5 Module), Ausbildungsleiterin/Ausbildungsleiter mit eidgenössischem Diplom (Stufe 3, 6 Module). Der Nachweis einzelner Module ist möglich. Nach dem Nachweis aller Module können die formalen Zertifikate beantragt werden.
Methoden	Die Gleichwertigkeit kann auf zwei verschiedenen Wegen erreicht werden: • In einer Selbstbeurteilung müssen die erwachsenenpädagogischen Kompetenzen für Dritte nachvollziehbar beschrieben werden. Mit Nachweisdokumenten (Evaluationsresultate, Ausschreibungen, Kursbestätigungen etc.) wird das Vorhandensein der Kompetenzen belegt. • In einer Selbstbeurteilung müssen die erwachsenenpädagogischen Kompetenzen für Dritte nachvollziehbar beschrieben werden. Der Kompetenznachweis besteht in einem Experten-/Expertinnen-Besuch während eines Kurses sowie, je nach Modul, in einer schriftlichen Arbeit.
Bemerkungen	Genau genommen handelt es sich beim SVEB-Zertifikat (Stufe 1) um eine Validierung ohne Entsprechung im Bildungssystem (autonomer Typ). Das Zertifikat ist aber breit akzeptiert und wird als Mindestvoraussetzung für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung angesehen. Stufe 2 und 3 sind gemäß Bildungssystematik in der Höheren Berufsbildung angesiedelt. Es handelt sich entsprechend um einen regulären formalen Bildungsabschluss.
Web-Adresse	https://alice.ch/de/ausbilden-als-beruf/gleichwertigkeit-gwb/

Validierung von Erfahrungslernen (VAE) von Lehrpersonen an Berufsfachschulen	
Träger	Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (EHB)
Zielgruppe	Lehrpersonen mit mindestens 5 Jahren Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe ohne formalen Abschluss
Ziele	Folgende formale Abschlüsse können mit dem Validierungsverfahren erworben werden: • Lehrperson für den berufskundlichen Unterricht an Berufsfachschulen im Hauptberuf • Dozierende/Dozierender an Höheren Fachschulen • Lehrperson für den Berufsmaturitätsunterricht an Berufsfach- und Berufsmaturitätsschulen • Lehrpersonen für den Allgemeinbildenden Unterricht
Methoden	1. Information 2. Bilanzierungsverfahren: Erarbeitung eines Kompetenzdossiers 3. Validierung 4. Diplomierung
Bemerkungen	Während des gesamten Verfahrens werden die Kandidatinnen und Kandidaten in Gruppen von professionellen Begleitpersonen unterstützt. Dazu gehören auch zwei Besuche am Arbeitsplatz (Unterrichtsbeobachtung) sowie ein Assessment, in dem die Kandidatinnen und Kandidaten ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen als Lehrperson zeigen können. Gegen Ende des Bilanzierungsverfahrend erfolgt ein Klärungsgespräch mit Expertinnen und Experten.
Web-Adresse	https://www.ehb.swiss/validierung-von-erfahrungslernen-vae

Eidgenössischer Fachausweis Unternehmensführung KMU	
Träger	Verein Bildung Führungskräfte Gewerbe Schweiz (BFG Schweiz)
Zielgruppe	Insbesondere mitarbeitende Partnerinnen von Unternehmern eines KMU. Auch Männer werden zugelassen.
Ziele	Eidgenössischer Fachausweis
Methoden	1. Selbstbeurteilungstest (60 Prozent der Kompetenzen in jedem der sechs Module müssen erreicht werden) 2. Erstellen eines Gleichwertigkeitsdossiers zum Nachweis der Berufserfahrung 3. Plausibilisierungsgespräch 4. Prüfungszulassung 5. Schlussprüfung: Performanzdossier (Beschreibung und Analyse der Führungskompetenz auf ca. 25 Seiten), Präsentation, Fachgespräch
Bemerkungen	Der eidgenössische Fachausweis kann über das Gleichwertigkeitsverfahren, über Weiterbildungen oder über eine Mischform erworben werden.
Web-Adresse	https://www.bfgschweiz.ch/de/fachfraufachmann_unternehmensfuehrung_kmu/der_weg_ueber_die_gleichwertigkeit_der/

Eidgenössisch diplomierter Naturheilpraktiker/diplomierte Naturheilpraktikerin	
Träger	Organisation der Arbeitswelt Alternativmedizin Schweiz
Zielgruppe	Personen mit Vorbildung und mindestens fünfjähriger praktischer Erfahrung als Naturheilpraktikerin/Naturheilpraktiker
Ziele	• Modulbescheinigungen • Zertifikat des Berufsverbandes OdA AM • Zulassung zur höheren Fachprüfung
Methoden	Die Gleichwertigkeitsbeurteilung erfolgt für jedes der sechs Module separat. 1. Information und Beratung 2. Bilanzierung der Kompetenzen entlang der Modulbeschreibungen 3. Beurteilung 4. Entscheid 5. Zertifizierung Ein standardisiertes Verfahren für alle sechs Module ist in Planung und würde direkt zum Zertifikat OdA AM führen.
Bemerkungen	Der Nachweis von sechs Modulen führt zum Zertifikat des Berufsverbandes, der Nachweis von Modul M7 ermöglicht eine Zulassung zur Prüfung für das eidgenössische Diplom. Die Prüfung muss in jedem Fall abgelegt werden. Eine Befreiung von zwei Prüfungsteilen (P3 und P4) durch eine Gleichwertigkeitsbeurteilung ist möglich.
Web-Adresse	https://www.oda-am.ch/de/hoehere-fachpruefung/gleichwertigkeitsverfahren/

Register für Ingenieure, Architekten und Techniker	
Träger	Stiftung der Schweizerischen Register der Fachleute in den Bereichen des Ingenieurwesens, der Architektur und der Umwelt
Zielgruppe	• Absolventinnen und Absolventen einer Hochschule oder einer höheren Fachschule sowie einer als gleichwertig anerkannten ausländischen Schule mit dreijähriger Praxiserfahrung • Fachleute mit langjähriger Praxis ohne entsprechenden Ausbildungsabschluss
Ziele	1. Anerkennung und Förderung von Qualifikationsverfahren mit der Zielsetzung, die berufliche Weiterentwicklung und die fachliche Vertiefung von Fachleuten der technischen und baukünstlerischen Berufe nachzuweisen, sowie zur Linderung des Fachkräftemangels beizutragen. 2. Regelung der Zusammenarbeit zur Sicherstellung der Freizügigkeit der Berufsangehörigen im In- und Ausland. 3. Systematisierung des Informations- und Gedankenaustauschs zur Sicherstellung des Zugangs und der Koordination im Rahmen des gegenseitigen Informationsaustausches.
Methoden	• Aufnahme ins Register sur Dossier (Diplome, Berufserfahrung) • Für Fachleute ohne Diplome via Prüfungsverfahren
Bemerkungen	In der Schweiz sind wohl die Titel aus dem Erwerb von Schuldiplomen, nicht aber die Berufsbezeichnungen „Architekt“, „Ingenieur“ und „Techniker“ geschützt.
Web-Adresse	https://reg.ch/de/

3.2 Autonomer Typ

Fide – Français, Italiano, Deutsch in der Schweiz	
Träger	Staatssekretariat für Migration (SEM)
Zielgruppe	Erfahrene Sprachkursleiterinnen und Sprachkursleiter
Ziele	Zertifikat Sprachkursleiterin/Sprachkursleiter im Integrationsbereich
Methoden	Einreichung eines Dossiers mit Lebenslauf, einer Selbstbeurteilung mit Bezug auf die relevanten Kompetenzen sowie aussagekräftige Nachweisdokumente.
Bemerkungen	Modul 1 entspricht dem SVEB-Zertifikat (Stufe 1). Darüber hinaus müssen noch drei zusätzliche Module im Bereich Migration und Fremdsprachendidaktik nachgewiesen werden.
Web-Adresse	https://fide-info.ch/de/weiterbildung/gleichwertigkeitsbeurteilung

Interkultureller Übersetzer/Interkulturelle Übersetzerin	
Träger	INTERPRET-Qualifizierungsstelle
Zielgruppe	Interkulturell Dolmetschende, welche umfangreiche praktische Erfahrungen und einschlägige Weiterbildungen besucht haben
Ziele	Zertifikat INTERPRET (Nachweis von zwei Modulen)
Methoden	1. Antrag in Form eines Dossiers mit Lebenslauf, Praxisnachweisen, Aus- und Weiterbildungen, Beschreibung eines Praxisfalles, Dokumentation zu einem ausgewählten Thema inklusive Glossar 2. Formelle Überprüfung des Antrags durch die Qualifizierungsstelle 3. Prüfungsgespräch 4. Zertifizierung
Bemerkungen	Aufbauend auf dem Zertifkat INTERPRET kann mit dem Besuch von weiteren acht Weiterbildungsmodulen der eidgenössische Fachausweis Interkultureller Übersetzer/Interkulturelle Übersetzerin erworben werden (formaler Bildungsabschluss). Ein Gleichwertigkeitsverfahren ist hier nicht möglich, jedoch können in anderem Kontext erworbene Aus- und Weiterbildungsabschlüsse angerechnet werden.
Web-Adresse	https://www.inter-pret.ch/de/ausbildung-und-qualifizierung_0/formazione-e-qualificazione/moduli-di-formazione-162.html

3.3 Sekundierender Typ

Vali 50plus	
Träger	Fachhochschule Nordwestschweiz
Zielgruppe	Von Erwerbslosigkeit betroffene Personen im Alter von mindestens 50 Jahren
Ziele	• Sichtbarmachung und Bilanzierung digitaler Kompetenzen • Schriftlicher Nachweis der vorhandenen digitalen Kompetenzen • Gewinnung von Selbstvertrauen auf dem Arbeitsmarkt • (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt
Methoden	Circa zweistündiges Assessment, in dem die Kandidatinnen und Kandidaten ihre digitalen Kompetenzen auf einer Skala von A1 bis C2 unter Mithilfe eines Coaches selbst einschätzen. Das Instrument steht sowohl digital als auch in Form eines Kartensets zur Verfügung.
Bemerkungen	Das digitale Kompetenzprofil eignet sich auch für andere Zielgruppen und für die unterschiedlichsten Berufe.
Web-Adresse	https://www.vali50plus.ch/

Literatur

Ball, C. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Germany.* https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/european-inventory-validation-non-formal-and-informal-learning-2018-update-germany

BBT – Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2010). *Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die Berufliche Grundbildung.* Bern: BBT.

Cedefop (2014). Terminology of European education and training policy. Second edition. A selection of 130 key terms. Office for Official Publications of the European Communities.

Fellner, M. & Pausits, A. & Pfeffer, T. & Oppl, S. (Hrsg.) (2022). *Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen. Rahmenbedingungen, Erfahrungen und Herausforderungen.* Waxmann.

Geldermann, B., Seidel, S. & Severing, E. (2009). *Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen.* W. Bertelsmann.

Klingovsky, U. & Schmid, M. (2018). *Validieren und anerkennen. Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen. Eine Auslegeordnung für die Schweiz.* hep.

Luomi-Messerer, K. (2019). Die österreichische Validierungsstrategie. Hintergrund, Entwicklung, Ausrichtung und erste Umsetzungsschritte. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.* Ausg. 37. https://doi.org/10.25656/01:17821

Markowitsch, J. (2009). Zur Typologisierung von Qualifikationen. In J. Markowitsch (Hrsg.), *Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge und Entwicklungen,* S. 97–110. Lit.

Petrini, B. (2011). Validierung von Bildungsleistungen in der schweizerischen Berufsbildung. In S. Bohlinger, G. Münchhausen (Hrsg.), *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning* (S. 41–62). W. Bertelsmann.
Rat der Europäischen Union (2012). *Empfehlung des Rates vom 20.12.2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens* (2012/C 398/1).
Schmid, M. (2019). Validierung und Anerkennung zwischen bildungspolitischer Erwünschtheit und den Realitäten des Arbeitsmarktes. Anmerkungen zu einem Theorie-Praxis-Gap in der Schweiz, *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausg. 37, https://doi.org/10.25656/01:17822
Schmid, M. & Kraus, K. (2018). Anerkennung, Validierung, Anrechnung. In T. Zimmermann, G. Thomann & D. Da Rin (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Über Kurse und Lehrgänge hinaus* (S. 88–102). hep.
Schneeberger, A., Schlögl, P. & Neubauer, B. (2009). Zur Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen im Nationalen Qualifikationsrahmen. In J. Markowitsch (Hrsg.), *Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge und Entwicklungen*, S. 111–134. Lit.

Autor

Dr. Martin Schmid ist Dozent und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Er lehrt im Master of Educational Sciences an der Universität Basel. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Validierung sowie Kompetenzanalysen und -entwicklung.
Kontakt: martin.schmid@fhnw.ch



Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge

Das Handbuch enthält das gesamte Fachwissen über Anerkennungs- und Validierungsverfahren non-formal und informell erworbener Kompetenzen im deutschsprachigen Raum. Präsentiert werden theoretische und praktische Aspekte, Prozesse und Methoden, disziplinäre Zugänge, Ziele, Zielgruppen sowie Zukunftsperspektiven. Auch kritische und kontroverse Positionen zu dieser bildungspolitischen Herausforderung werden diskutiert. Durch die Betrachtung aus verschiedenen disziplinären und theoretischen Perspektiven und ergänzt um eine explizit kritische Auseinandersetzung enthalten die Beiträge neue Denkanstöße und sind damit eine Bereicherung für alle, die sich mit der Thematik beschäftigen.

„Durch die Beschreibung einzelner Konzepte und Verfahren gelingt der Sprung von der Theorie in die Umsetzung. Die Beiträge enthalten eine thematische Breite und inhaltliche Qualität, die in gebündelter Form so noch nicht vorliegt."
Matthias Rohs, Professor für Erwachsenenbildung an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität

In der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen" erscheinen Texte zu aktuellen und grundsätzlichen Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext des lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens. Sie richtet sich an Menschen in Wissenschaft und Praxis, in Entscheidungspositionen von Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen.

Die Reihe wird herausgegeben von
Prof. Dr. Matthias Alke,
Prof.in Dr.in Katrin Kraus,
Prof. Dr. Matthias Rohs,
Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff und
Prof.in Dr.in Julia Schütz.


ISBN: 978-3-7639-7164-0

